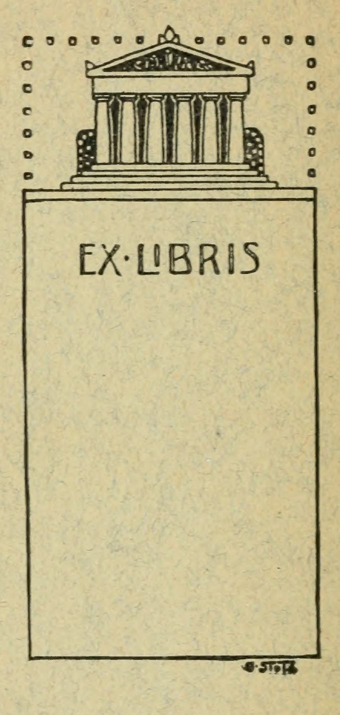
Pädagogik und Didaktik

von

W. Rein



Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig


EX·LIBRIS

Wissenschaft und Bildung

Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens
Herausgegeben von Privatdozent Dr. Paul Herre

Im Umfange von 130—180 Seiten
Geh 1 M. Originalleinenbd. 1.25 M.

Die Sammlung bringt aus der Feder unserer berufensten Gelehrten in anregender Darstellung und systematischer Vollständigkeit die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung aus allen Wissensgebieten.

Sie will den Leser schnell und mühelos, ohne Fachkenntnisse vorauszusetzen, in das Verständnis aktueller wissenschaftlicher Fragen einführen, ihn in ständiger Fühlung mit den Fortschritten der Wissenschaft halten und ihm so ermöglichen, seinen Bildungskreis zu erweitern, vorhandene Kenntnisse zu vertiefen, sowie neue Anregungen für die berufliche Tätigkeit zu gewinnen. Die Sammlung „Wissenschaft und Bildung" will nicht nur dem Laien eine belehrende und unterhaltende Lektüre, dem Fachmann eine bequeme Zusammenfassung, sondern auch dem Gelehrten ein geeignetes Orientierungsmittel sein, der gern zu einer gemeinverständlichen Darstellung greift, um sich in Kürze über ein seiner Forschung ferner liegendes Gebiet zu unterrichten. Ein planmäßiger Ausbau der Sammlung wird durch den Herausgeber gewährleistet. Abbildungen werden den in sich abgeschlossenen und einzeln käuflichen Bändchen nach Bedarf in sorgfältiger Auswahl beigegeben.



Über die bisher erschienenen Bändchen vergleiche den Anhang

Wissenschaft und Bildung
Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens
Herausgegeben von Privatdozent Dr. Paul Herre
71

Grundlagen der Pädagogik und Didaktik

Von

Lit. D. Dr. W. Rein
Professor an der Universität Jena





1909
Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Druck von C. G. Naumann, Leipzig

Vorwort

Die vorliegenden Betrachtungen wollen kein in sich abgerundetes System geben, sondern nur auf besonders wertvolle und beachtenswerte Stücke des großen Gebietes mit einem gewissen Nachdruck hinweisen, das unter dem Begriff der Volkserziehung zusammengefaßt wird. Daß sie von einheitlichen Grundanschauungen getragen sind, wird der aufmerksame Leser leicht selbst herausfühlen.

Jena **W. Rein**

Inhalt

Einleitung

„Des Menschen größtes Verdienst bleibt wohl, so schreibt Goethe im Wilhelm Meister, wenn er die Umstände so viel als möglich bestimmt und sich so wenig als möglich von ihnen bestimmen läßt. Das ganze Weltwesen liegt vor uns wie ein großer Steinbruch vor dem Baumeister, der nur dann den Namen verdient, wenn er aus diesen zufälligen Naturmassen ein in seinem Geiste entsprungenes Urbild mit der größten Ökonomie, Zweckmäßigkeit und Festigkeit zusammenstellt. Alles außer uns ist nur Element, ja, ich darf wohl sagen, auch alles an uns; aber tief in uns liegt diese schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, und das nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns oder an uns auf eine oder die andre Weise dargestellt haben."

In dieser schöpferischen Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, ist das Menschenwesen verknüpft mit dem rätselvollen Urgrund alles Daseins, mit dem unaufhörlich strömenden Urquell alles Geschehens und aller Entwicklung. In der Betätigung dieser schöpferischen Kraft findet der Mensch daher die tiefste Befriedigung seines Daseins. In dieser Arbeit fühlt er sich eins mit den unsichtbaren Gewalten, die durch den Weltenraum fluten und das Weltwesen in Gang halten. Und dieses Gefühl wird um so stärker sein, je plastischer die schöpferische Kraft im einzelnen sich geltend macht. Die große Masse des Volkes, oben und unten, die zu schöpferischer Arbeit nicht durchdringen kann, arbeitet wie eine klug eingerichtete Maschine und erreicht nicht die Höhe des Menschentums, die in der Gestaltung, in der Bildung des Innern und Äußern gesehen wird. Und nicht wenige, die genug an schöpferischer Begabung von der gütigen Natur auf ihren Lebensweg erhielten, begnügen sich, ihre Kraft auf die Erhaltung dessen, was ist, zu verwenden, weil ein Ideal dessen, was sein

soll, als utopistisch und undurchführbar keine Anziehungskraft für sie besitzt.

Der Verwirklichung von Idealen streben vor allem Staatsmänner und Erzieher nach; Staatsmänner, wenn ihnen das Bild eines höheren Kulturlebens in großen, markigen Zügen vorschwebt; Erzieher, wenn sie das Idealbild menschlicher Persönlichkeit innerhalb eines tätigen Gemeinschaftslebens vor Augen haben. Das ist es, was sie in sich und in andern verwirklichen wollen. Sie stellen sich damit auf die Bahn rastlosen Fortschritts, unausgesetzter Arbeit, aus der sie in tiefer innerer Befriedigung immer neue Kräfte zu neuen Anstrengungen trotz mancher Enttäuschungen, die keinem erspart bleiben, saugen.

Es setzt dies voraus, daß sie mit sich bis zu einem gewissen Grad fertig geworden sind; daß sie feste Überzeugungen gewonnen haben, die ihnen die Maßstäbe liefern für das, was sein soll. Denn nur die, welche selbst fest sind, können zur Festigkeit führen; nur die, welche selbst klar sind, können zur Klarheit verhelfen; nur die, welche selbst wahr sind, können den Weg zur Wahrheit zeigen. Wer in der Verworrenheit widerstreitender Ansichten stecken bleibt und sich dabei beruhigen will, daß ja alles in stetem Wechsel und im beständigen Flusse begriffen sei, von Tag zu Tag wartend, ob nicht neue Ziele und neue Bewegungen sich auftun, denen er nachjagen könne, wird sich und andere wohl in Hast und Unruhe versetzen und den Schein emsiger Betätigung hervorrufen, eine Zeitlang auch von diesem Schein betört werden, aber der Augenblick kommt, wo sich das Gefühl der Leere, des Unbefriedigtseins einstellt, das alle schöpferische Gestaltung untergräbt.

Denn diese erstreckt sich ja nicht bloß auf die Beeinflussung der heranwachsenden Jugend, wiewohl in solchem Geschäft die Hauptarbeit des Erziehers sichtbar hervortritt. Seine Augen sind auch auf die Umgebung der Zöglinge gerichtet, auf die Gesellschaft, in der sie groß werden, auf das bürgerliche Gemeinwesen, in das sie später eintreten, auf den politischen Gesamtorganismus, dem sie dienen werden, und auf die kirchliche Gemeinschaft, deren lebendige Glieder sie sein sollen. So sieht sich der Erzieher gleichsam in die Mitte der arbeitenden und vorwärtsringenden Welt gestellt, da ihm ja auch die Bewegungen innerhalb der Wissenschaften nicht fremd bleiben dürfen. Von hier aus hat er zu entscheiden, wieviel er der Notwendigkeit und wieviel er

der Freiheit zubilligen soll: der Notwendigkeit, die ihn an das Gewordene und Bestehende bindet; der Freiheit, die ihn an das, was sein soll, erinnert. Aber um die Grenzlinien in rechter Weise ziehen zu können, bedarf es der Einsicht in die treibenden Kräfte des Volkslebens und der Umsicht in der Auswahl der Mittel, um die Arbeitskraft, die jeder Neugeborene als ein Teil des Volkskapitals mitbringt, zu wecken, zu entfalten und in die rechten Bahnen zu leiten. Und je höher die Fluten der Gegenwart steigen, je mehr starke Persönlichkeiten in ihm das Leben zu bestimmen trachten, alte Werte verachtend und neue suchend, teils aus Eitelkeit, teils aus Neuerungssucht, teils aus Kraftgefühl und Schöpferdrang, um so bedeutungsvoller wird die Stellung der Volkserzieher, die ein Teil der Verantwortung für die Zukunft des Volkes in der Hand haben, den großen Problemen und Aufgaben des Lebens gegenüber.

In ihnen sich zurechtzufinden und eine feste, gesicherte Stellung zu gewinnen, von wo aus Leben und Erziehung zu meistern in Angriff genommen werden kann, ist daher Pflicht des denkenden Erziehers wie alle derer, die an der Volkserziehung in weitestem Sinne und in großem Zuge teilzunehmen sich genötigt fühlen.

Hierzu wird zunächst eine Orientierung innerhalb der geistigen Strömungen, die als Bildungsideale mit einer gewissen Geschlossenheit uns entgegen treten, nötig sein, um sodann einen Standort zu gewinnen, der in Geschichte und Reflexion seine Wurzeln eingräbt, von wo aus Erziehung und Unterricht des Volkes nicht nur überschaut, sondern auch geleitet werden kann.

I. Bildungsideale und Erziehungsziel

Inmitten der vielfach verworrenen und verwaschenen Ansichten unserer Tage macht sich vor allem die Forderung geltend, mit klaren Begriffen zu arbeiten, selbst auf die Gefahr hin, von denen geringschätzig angesehen zu werden, die eine gewisse Dunkelheit der Gedankenwelt vorziehen, weil sie diese mit Tiefe verwechseln. Klarheit der Begriffe und Durchsichtigkeit der Darstellung gilt ihnen als seicht und oberflächlich; nur das mystische Halbdunkel, der Stimmung der Dome vergleichbar, scheint ihnen in das Wesen der Dinge hineinzuführen, verbunden

mit dem Klang eines hochtönenden Wortschwalls, der sie umrauscht wie die Wogen des Meeres, ihre Phantasie in Bewegung setzt, aber dem klaren Denken nicht Stand hält.

Zu den Verworrenheiten unserer Zeit gehört innerhalb pädagogischer Betrachtungen vor allem die Verwechslung von Bildungsideal und Erziehungsziel. Und doch ist es von grundlegender Bedeutung, sich über den Unterschied dieser Begriffe volle Gewißheit zu verschaffen, zumal die Zeichnung der Bildungsideale im Anschluß an Fr. Paulsens Darstellung viele Freunde gewonnen hat, die aus jenem Wechsel der Bildungsideale zugleich einen Wechsel des Erziehungszieles herleiten und damit dem relativistischen Zug der Zeit mehr nachgeben, als eine nüchterne Untersuchung beider Begriffe zuläßt.

Daß sie sich keineswegs decken, kann schon daraus erkannt werden, daß der Begriff Bildung erst im 19. Jahrhundert unter dem Einfluß des Goetheschen Sprachgebrauchs sich eingebürgert hat, während der Erziehungsbegriff ins klassische Altertum zurückgeht. Unter Erziehung versteht man allgemein die absichtliche Einwirkung auf den einzelnen in seiner Entwicklungsperiode zum Zweck charaktervoller, persönlicher Innengestaltung. Bildung aber ist ein Begriff, der auf Körper und Geist, auf Sinne und Verstand, auf den einzelnen und die Gesellschaft, auf Ursache und Wirkung des Bildens bezogen werden kann. Erziehung bedeutet immer eine absichtliche Tätigkeit; Bildung kann auch unabsichtlich zustande kommen, kann im Gegensatz zur Erziehung nicht bloß auf einzelne und nicht bloß auf die Jugendzeit des Menschen bezogen werden. Merkwürdig ist dabei, daß die sittliche Ausgestaltung in die geistige Bildung nicht eingeschlossen zu sein braucht. Denn wer Bildung besitzt, hat deshalb noch keinen Charakter, während umgedreht Menschen von Charakter unter den sog. Ungebildeten nicht selten sind. Bildung wird im wesentlichen auf die Intelligenz des Menschen bezogen, auf seine Sprachfertigkeit, auf seine Umgangsformen, kurz auf das, was der Welt am meisten sichtbar wird, wonach sie die Menschen einzuschätzen pflegt. Daher auch die Erscheinung, daß mit dem Bildungsbegriff mancherlei Schwindel getrieben wird, wie z. B. im Elsaß, wo von den Welschlingen ein Bildungsideal konstruiert und in Presse und Parlament vertreten wird, das den praktischen Gebrauch zweier Sprachen für das erstrebenswerteste Ziel des Grenzlandes hinstellt, mögen darüber

auch die höchsten Werte eines gesunden Volkstums verloren gehen.[1])

Man bedenke ferner, daß Erziehung sich auf alle Glieder des Volks erstreckt, zur Bildung aber nur ein kleiner Teil vordringt. So steckt in Erziehung etwas ungleich Höheres, etwas, was allen Volksgenossen gleichmäßig angehören soll, die moralische Tüchtigkeit, während im Begriff Bildung immer etwas Werdendes, im Fluß Befindliches, Relatives, auch Äußerliches liegt. Die Erziehung ist vor allem auf die Begründung einer vornehmen Gesinnung, einer Festigkeit des Wollens gerichtet, während Bildung auf Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten mancherlei Art zielt. Die Erziehung will dafür sorgen, daß die höchsten und besten Werte des Menschentums den kommenden Geschlechtern nicht verloren gehen, daß sie lebendig erhalten werden im Leben der Einzelnen wie des gesamten Volkes, daß die ethische Gesinnung herrschend bleibe gegenüber den Einflüssen einer intellektuellen und ästhetischen Bildung. Diese können als Bildungsideale zusammengefaßt erst dann volle Geltung beanspruchen, wenn sie in das höchste Erziehungsziel hineingeführt und mit ihm in organischer Weise verbunden worden sind.

Wer sich die tiefgehenden Unterschiede zwischen den beiden Begriffen, Erziehung und Bildung, klar vor Augen stellt, wird gewarnt sein, Erziehungs- und Bildungsideale ohne weiteres für identisch zu halten und damit einer Verirrung entgehen, die von weittragenden Folgen ist.

Die Bildungsideale sind wandelbar, weil der Inhalt der Bildung mit den Zeiten wechselt. Das Bildungsideal des Griechen war ein anderes wie das des Römers in der Kaiserepoche; das Bildungsideal des Germanen ein anderes im Mittelalter, ein anderes in der Neuzeit, weil die Bildungselemente andere geworden sind. Die Entwicklung des Volkslebens in Wissenschaft und Kunst, Industrie und Technik spiegelt sich im Bildungsideal und dieses in den Lehrplänen unserer Schulen wieder. Die Geschichte der Lehrpläne ist zugleich eine Darstellung wechselnder Bildungsideale. Aber über den Lehrplänen und über den Bildungsidealen steht der Geist der Erziehung, der jenseits des Wechsels alles Wissens steht und die ewigen Grundlagen alles Menschenlebens durch die Entwicklung der Zeiten

---

[1]) S. das Programm der Elsaß-Lothring. Vereinigung. Straßburg 1909.

festhält, der derselbe ist für alle Erziehungsschulen, für die Volksschule so gut wie für das Gymnasium, für die Knaben so gut wie für die Mädchen.

Das Erziehungsziel, als höchstes Ideal gedacht, kann nur eines sein, da es die bleibenden Werte des Menschenlebens umfaßt und über den Zeiten schwebt, um sie zu sich emporzuziehen. Die Bildungsideale sind streng genommen gar keine Ideale, sondern Niederschläge wechselnder Zeitströmungen und Stimmungen, wie sie aus der Volksentwicklung sich ergeben. Ihr Wandel ist vor allem durch den Einfluß führender Stände bedingt, der Geistlichkeit, des Adels, des Bürgertums, des Arbeiterstandes. So herrschte das klerikale in der Form des kirchlich-lateinischen Bildungsideals bis in das 17. Jahrhundert hinein, um von dem höfischen, das in französischem Gewande einhertrat, abgelöst zu werden. Es gilt bis zum 19. Jahrhundert. Dann setzt das bürgerliche ein, das im Laufe des 19. Jahrhunderts in vier Hauptgestaltungen sich auseinander legt. Das humanistisch-hellenistische hat während der ersten Hälfte eine führende Rolle inne, das naturwissenschaftlich-realistische während der zweiten Hälfte. Ein Sprößling der letzten Jahrzehnte ist das ästhetische Bildungsideal, wenn es auch in der Romantik bereits einen Vorläufer hatte. Endlich macht sich mit dem Emporkommen des vierten Standes auch ein demokratisches Bildungsideal in steigendem Maße geltend. Alle diese Bildungsströmungen sind mehr oder weniger durchsetzt mit dem Ideal eines moralischen Erziehungszieles, wie es einesteils durch die Kirche, andernteils durch die Ethik Kants und Herbarts gefordert wird. Zeitweise kann das Erziehungsideal verdunkelt werden, etwa durch eine materialistisch gerichtete Zeitströmung oder durch eine praktisch-utilitaristische, aber damit ist es nicht verloren. Trotz aller Hemmungen setzt es doch immer wieder mit siegreicher Kraft ein, die Bildungsziele meisternd und sich einordnend.

Den tiefgreifendsten Unterschied beider erblicken wir also darin, daß Bildungsideale mit den Zeiten und den Völkern wechseln, während das Erziehungsideal zeitlos ist, absoluter Natur, dem Wechsel entzogen, das Feste und Bestehende in der Erscheinungen Flucht.

Das Erziehungsideal bedeutet die Höhe des Menschentums, verankert in den bleibenden Werten des Lebens, die über die

empirischen Niederungen hinausragen und den Fortschritt bestimmen.

Aber sogleich erhebt sich die Frage, ob es solche Werte gibt? Woher hat sie der Menschengeist empfangen, auf daß er ein Ideal vor sich sehe, dem er nachjagen solle?

Der religiös Gerichtete weiß, woher er sie hat. Er beruft sich auf die Erfahrungen seines Gemütes, in denen er sich eins fühlt mit dem Urgrund der Welt und der sittlichen Weltordnung. Diese Erfahrungen seines innersten Lebens, die an das Transzendente reichen, sind ihm ebenso gewiß, wie die Erkenntnisse, die aus der Sinnenwelt stammen. Wer der Bekenntnisse einer schönen Seele im Wilhelm Meister sich erinnert, wird von der ergreifenden Wucht eines Innenlebens, das mit einer übersinnlichen Welt sich unauflöslich verbunden fühlt, überzeugt sein. Aber freilich diese Überzeugung kann das Selbsterleben nicht ersetzen. Wo die religiösen Erfahrungen fehlen, kann von einer bleibenden Verankerung des Lebens keine Rede sein. Und auch die Kirchen können diese Grundlagen nicht geben, weil das, was sie an kirchlichen Gebräuchen und Übungen und an religiöser Lehre bieten können, wertlos ist für alle, die der Sitte und der Gewohnheit folgend wohl äußerlich alles mitmachen, was die Kirchen verlangen, aber innerlich nichts davon wissen. Solche Verankerung ist für den einzelnen wertlos; ja sie birgt sogar die größten Gefahren in sich, weil sie Heuchelei und Scheinwerk begünstigt. Und auch auf die Kirchen wirkt ein solcher Anschluß ungünstig, weil sie bei dem Anblick der äußeren Herrschaft über die Massen sich beruhigen und den Sinn für die Innenwerte ihrer Weltanschauung verlieren.

So haftet der religiösen Fundamentierung der Jugenderziehung etwas so Subjektives an, daß man gut tun wird, die bleibenden Werte des Lebens noch auf einem anderen Gebiete zu suchen, auf einem Gebiet, auf dem die inneren Erfahrungen gleichmäßig ausgebreitet vor uns liegen. Lenken wir bei aufrichtigem Streben nach charaktervoller Ausgestaltung unseren Blick fortgesetzt auf das eigene Innere, so finden wir hier das, was wir suchen: das Feste und Gleichbleibende, das Unbestochene und Unparteiische, den Richter, der für unser Leben maßgebend ist, das Gewissen, das sicherer ist, als alles Wissen. Es irrt nicht, wenn man seine Stimme nur hören will. Unser Wille muß lernen, um vollkommen zu werden, auf den inneren Richter-

spruch zu hören. Die Vollkommenheit zeigt sich in der Beständigkeit der Gesinnung, die uns aus allen Schwankungen befreien kann und dem Menschen die sittlich zweckvolle Ausübung seiner Tätigkeit verbürgt.

Auf dieser Linie liegen die Werte, die das ideale Erziehungsziel bestimmen. Man mag sie auffassen als die höchsten Güter der Menschheit; man mag ihnen die Form und die Kraft von unabweisbaren Pflichten verleihen; man mag sie in der Schönheit ethischer Ideen erkennen und lieben, es läuft alles auf das Streben hinaus, in ihrem Bannkreis Sinn, Aufgabe und Ziel unseres Erdendaseins zu suchen und zu finden, unter ihrem Schutz Wert und Würde unseres Lebens stetig lebendig zu erhalten. Und dieses Streben gewinnt so viel an Kraft und Stetigkeit, soweit es sich mit religiösen Überzeugungen zu verbinden vermag. Daß zur Verwirklichung der ethischen Ideale dem Menschen in der Religion die wertvollsten Hilfen gegeben sind, legt Goethe in den Worten dar: „Die christliche Religion ist ein mächtiges Wesen für sich, woran die gesunkene und leidende Menschheit von Zeit zu Zeit sich immer wieder emporgearbeitet hat; und indem man ihr diese Wirkung zugesteht, ist sie über aller Philosophie erhaben und bedarf von ihr keiner Stütze. Mag die geistige Kultur nur immer fortschreiten, der menschliche Geist sich erweitern, wie er will; über die Hoheit und sittliche Kultur des Christentums wird er nicht hinauskommen."

Hier ist uns also nach Goethe ein absolutes Erziehungsideal gezeichnet, das auf religiöser Grundlage ruht und bleibende Gültigkeit beansprucht.

Wer aber sein Leben und seine Überzeugungen nicht bis in die religiösen Wurzelfasern hinein verankern kann, vielleicht weil sein Gemüt nichts von dem Ewigen weiß, wird er nicht zu einer anderen Gedankenbewegung gedrängt werden und ergeben sich dann nicht von einander abweichende Erziehungsideale, was doch oben abgewiesen worden ist?

Keineswegs. Nur darf die Anerkennung nicht fehlen, daß innerhalb der christlichen Völker in ethischer Beziehung feste Landmarken der Moral aufgestellt sind, die unumstößlich und bleibend sind. Wer allerdings dies leugnet, weil er im Banne des ethischen Relativismus steht, wird Erziehungsideale und Bildungsideale ohne weiteres zusammenwerfen und ihren ständigen Wechsel im Laufe der Zeiten als Wahrheit verkünden.

So spitzt sich die Frage zu: Gibt es bleibende ethische Normen, oder sind auch sie dem Wandel der Zeiten und dem Wechsel der Anschauungen mit der Generationenfolge unterworfen? Wir behaupten das erstere. Ähnlich wie gewisse Naturgesetze mit eherner Gewalt durch die Jahrhunderte gehen, ohne daß wir eine innere Wandlung an ihnen mitten in der Entwicklung der Organismen gewahren, so behaupten sich auch ethische Gesetze mitten in der Entwicklung der sozialen Gemeinschaften, ohne daß wir eine Änderung an ihnen bemerken, mitten in den verschiedensten Bildungsströmungen, die ein unruhiger Zeitgeist heraufbeschwört, dem alles am Wechsel und nichts an dem Seienden liegt.

Um zwei große Pole dreht sich die gesamte Menschheitsentwicklung: Soll der Egoismus oder der Altruismus die Führung übernehmen, sowohl des Einzel- wie des Gemeinschaftslebens? Nur der, welcher sich auf die Seite des Altruismus stellt, gewinnt eine Auffassung des Menschenlebens, die ihm das Dasein sinnvoll und lebenswert erscheinen läßt: Streben nach Verwirklichung der sittlichen Ideale. Er gewinnt damit auch ein wertvolles Erziehungsziel: Ausrüstung der Jugend zu dem Lebenskampf, der keinem erspart bleibt, mit den sittlichen Kräften, die dem Dasein des Einzelnen Kraft und Würde verleihen, dem Volke aber eine große und glückliche Zukunft sichern.

Dieses Erziehungsideal steht über den Zeiten und kann deshalb die Zeiten bestimmen. Es ist nicht abhängig weder von der genialen Überspanntheit einzelner noch dem dumpfen Genußdrang der Masse. Es ist nicht an eine bestimmte Religion und nicht an ein bestimmtes Volk gebunden. Aber sobald es in die erzieherische Tätigkeit innerhalb gegebener Verhältnisse eingeht, kleidet es sich in ein ausgesprochen religiöses und nationales Gewand. Denken wir das Erziehungsziel in der Formel: Entwicklung des sittlichen Charakters, so macht sich alsbald die Macht der wirklichen konkreten Verhältnisse geltend. Denn wo der Charakter in Erscheinung tritt, entfernt er sich aus der Welt des Abstrakten und nimmt Fleisch und Blut an, verbindet sich mit dem religiösen Untergrund der sittlichen Ideale ebenso wie mit dem Bodengeruch der Heimat; er erhält ein religiöses und ein nationales Gepräge.

Ehe wir diesem Verwirklichungsprozeß nachgehen, sei das allgemeine Fundament des Charakters näher bestimmt, das wir in gewissen absoluten ethischen Normen erblicken.

II. Absolute Normen

Mit der Ansicht, daß die Ethik einer steten Erneuerung bedürfe, steht die Anerkennung von sittlichen Normen nicht in Widerspruch. Ihnen kommt insofern der Charakter der Absolutheit zu, als sie durch alle Erneuerungen und Wandlungen der moralischen Strömungen in den wechselnden Zeiten sich gleichmäßig fest und in ihren Grundzügen unwandelbar erweisen. Aber indem sie auf die bestehenden Verhältnisse innerhalb eines Volkes angewendet werden, fällt ihr Geltungsbereich mit dem jeweiligen Kulturkreis zusammen, auf den sie angewendet werden. Daher kann man sagen, daß die Gestaltungen des sittlichen Lebens wechseln, daß aber in diesem Wechsel das Sittliche selbst als ideale Bestimmungsnorm bleibt. Dies festzuhalten ist, wie wir sahen, deshalb wichtig, weil in unserer Zeit eine starke Strömung vorhanden ist, die die Rechtsphilosophie in Rechtsgeschichte, die Ästhetik in Kunstgeschichte, die Ethik in Sittengeschichte auflösen möchte. In dieser Auffassung normiert man nichts, sondern man beschreibt bloß. Solche Ethik kann dann nur Aufschluß darüber geben, wie gewisse Handlungen mit gewissen Lebenszwecken zusammenhängen; die Lebenszwecke selbst soll sie weder beweisen noch widerlegen können.

Das ist richtig. Aber um Beweise kann es sich, wo Aussprüche des Gewissens in Frage kommen, auch gar nicht handeln. Hier haben wir es nicht mit logisch-beweisbaren Erkenntnissen zu tun, sondern mit Forderungen, die gefühlsmäßigen Urteilen entspringen, deren Evidenz von vornherein jeden Beweis ausschließt. Diese Urteile, die wir als Werturteile ansprechen, stehen den logischen oder Erkenntnisurteilen zur Seite und haben wie diese ihre Geschichte, die in die Ursprünge des Menschenwesens zurückreichen. Obgleich nicht beweisbar, besitzen sie die gleiche Überzeugungskraft als Tatsachen des Gemütes wie die logischen Beweise, die Ergebnisse verstandesmäßiger Arbeit.

Der Mensch ist ein Teil der Natur. Mit tausend Fäden ist er an das organische Leben der Natur gebunden, das auf der ganzen Linie Entwicklung bedeutet. Zur Entfaltung bringen, was keimhaft und anlageartig im Organismus vorhanden ist, ist die Arbeit, welche die Naturkräfte leisten. Auch

der Mensch ist diesem Gesetz unterworfen. Darin steht er auf der gleichen Linie mit allen anderen Geschöpfen. Was ihn aber von allen anderen wesentlich unterscheidet und über alle anderen turmhoch hinaushebt, ist dies, daß er sich seines Daseins bewußt ist, daß er sich Rechenschaft geben kann von sich, seinen Gedanken, seinen Neigungen, Wünschen und Entschlüssen. Und indem er sich nach Motiven, deren Wert oder Unwert er nach reiflicher Überlegung klar vor sich sieht, entscheidet, hat er die Kraft der Selbstbestimmung in seiner Hand, wodurch er seinem inneren und äußeren Leben eine beabsichtigte Richtung zu geben vermag.

Hierin liegt die Eigenart seines Wesens begründet, weshalb wir auch auf diesem Wege die Lösung für die Frage nach seiner Bestimmung suchen müssen. Ist dem Menschen die Anlage eines selbstbewußten und sich selbst bestimmenden inneren Lebens eigentümlich, so wird hieraus gefolgert werden müssen, daß er diese Anlage zu möglichster Entfaltung bringen solle. Während bei den anderen Lebewesen auf rein mechanischem Wege die Entwicklung zur Vollendung gebracht wird, über die hinaus eine Vervollkommnung ausgeschlossen erscheint, dringt der Mensch zur Höhe bewußter Entschließung und freier Tat empor, ohne den Endpunkt der Entwicklung damit erreicht zu haben.

Und ein weiteres Kennzeichen unterscheidet ihn von den übrigen Geschöpfen. Diese bilden zwar auch, jedes für sich, besondere Individuen innerhalb der Gattung, aber bei dem Menschen hat solche Individualisierung eine besondere Bedeutung. Kein Mensch gleicht vollständig dem andern, wenn auch die allgemeinen Gattungsmerkmale bei jedem zu finden sind. So viel menschliche Individuen, so viel Eigenwesen. Damit hängt zusammen, daß der Einzelne sich nicht nur seines eigenen Daseins bewußt ist, sondern auch seines eigenartigen Lebens. Hiermit ist der starke Abweichungstrieb von der Gattung verbunden, der im Einzelnen lebt, ohne daß er von der Gesamtheit sich zu lösen vermag. Daraus entsteht die wunderbare Wechselwirkung zwischen der Kraft des Einzelnen und der Macht, die der Gattung innewohnt. Auf der einen Seite ein unwiderstehlicher Drang des Einzelnen sich in seiner Eigenart zu behaupten und auszubilden, auf der anderen ein ebenso starkes Hineingezogenwerden in die Arbeit und die Schicksale der Gemeinschaft.

Was den Menschen erst zum Menschen macht, ist demnach ein doppeltes: Ausbildung eines persönlichen Innenlebens, dessen Kraft und Wirkung im Gemeinschaftsleben zur Darstellung kommt.

Eine Persönlichkeit werden, um nach außen in die Umgebung hineinwirken zu können, hierin können wir des Rätsels Lösung zunächst erkennen. Die schöpferische Energie geht nicht allein auf die Darstellung der eigenen Individualität, sondern zugleich auf das Gemeinschaftsleben. Im Kampf mit ihm erstarkt die Persönlichkeit. Unser Leben bekommt dadurch Inhalt und Sinn. Aber freilich noch kein bestimmtes Ziel.

In der Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft entsteht notwendig eine Spannung: wir sollen uns selbst leben und auch der Gemeinschaft. Wie löst sich diese Spannung? Einfach durch die Tatsache, daß die Bestimmung des Einzelnen auch die Bestimmung der Gesamtheit ist: in beiden treibt der Wille zum Vorwärtsschreiten an. Auf der einen Seite richtet er sich auf die höchste Verfassung des persönlichen Lebens, auf der andern auf eine organische Gestaltung der nationalen Gemeinschaft, die sich einem harmonischen Menschenkosmos einordnet.

Das Geheimnis des Daseins ist nicht zu ergründen. Aller Fortschritt der Wissenschaft bereichert unsere Erkenntnis von dem, was ist, enthüllt uns aber weder das Warum noch das Woher und Wohin, noch deckt es uns den innersten Zusammenhang der Dinge auf. Das Warum und das Woher müssen wir auf einem anderen Wege suchen, der uns zu der Doppelnatur des Menschen führt.

Jedem lebenden Wesen ist der Selbsterhaltungstrieb angeboren; auch im Menschen ist dieser egoistische Grundzug scharf ausgeprägt; so stark, daß er nicht selten der herrschende ist. Aber die Natur hat nicht nur für die Erhaltung des Individuums gesorgt, sondern ebenso auch für die Erhaltung der Art bei den Geschöpfen, die nicht einzeln sondern als gesellige Wesen leben, und zwar durch Einpflanzung des Gefühls der Liebe, die zunächst als sinnliche hervortritt, als Zuneigung und Hingabe, die sich zur Aufopferungsfähigkeit steigern kann. Neben dem egoistischen Trieb entwickeln sich selbständig aus eigener Wurzel die sympathetischen Triebe, die in dem Gefühl der Zusammengehörigkeit, der gegenseitigen Teilnahme sich zeigen und auf das Wohl der anderen gerichtet sind. In der Gatten-, Eltern-, Kinder-

und Nächstenliebe gipfeln sie. Aus dem engen Kreis der Familie, in der der Altruismus seine natürlichen Wurzeln hat, pflanzen sie sich auf den Stamm, auf das Volk, auf die Menschheit fort. In dem Gebot der christlichen Ethik: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst, hat das aus der Sympathie erwachsene Wohlwollen seinen Gipfelpunkt erstiegen. Seine Erfüllung ist es, die das Gemeinschaftsleben in seiner Tiefe und in seiner Breite zusammenhält. Aus dieser Wurzel entspringen die Willensrichtungen, die gemeinschaftbildend und gemeinschaftfördernd sind: Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung gegenüber den selbstsüchtigen und leidenschaftlichen Begierden; Demut und Opferwilligkeit unter Besiegung selbstischer Interessen; Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit zur Begründung gegenseitigen Vertrauens. Was wir Tugend nennen, kann nur im Gemeinschaftsleben entstehen und sich betätigen. In ihm allein sind die Bedingungen gegeben, unter denen sich die moralischen Gefühle entwickeln.

Diese aber sind die wesentlichen Bestandteile der sittlichen Werturteile, zu denen wir dadurch genötigt werden, daß Gesinnungen und Handlungen, die von uns oder der Umwelt ausgehen, uns nicht gleichgültig lassen, sondern uns zu bestimmten Äußerungen des Beifalls oder des Mißfallens veranlassen. Mit der Entstehung der Werturteile in der Entwicklung der Menschheit beginnt der Prozeß des moralischen Aufstiegs, so wie in der Entwicklung des Kindes mit dem Hervorbrechen der Gefühle sich zugleich Werturteile des Vorziehens oder Verwerfens bilden. Und wie in diesen Bildungsprozeß die Autorität der Eltern und Erzieher eingreift, so haben sich in dem sittlichen Werdeprozeß der Menschheit von einer Generation zur andern die Dispositionen zu bestimmten Gefühlsweisen und dementsprechenden Äußerungen festgesetzt. Ihr Niederschlag wurde von genialen Gesetzgebern aufgegriffen und in feste Formeln gebracht, die dann von Geschlecht zu Geschlecht vererbt als die wertvollsten Erfahrungen der Menschengeschichte betrachtet werden und die Grundlagen für alle Persönlichkeits- und Kulturentwicklung abgeben. Sie ermutigen in jeder neuen Geschlechtsfolge die gemeinschaftbildenden, altruistischen Kräfte und erziehen den zur Selbstsucht neigenden Eigenwillen zur sozialen Einordnung.

Die auf die Erhaltung der Gattung zielenden, im Interesse der Steigerung sozialer Lebenseinheit liegenden Strömungen treffen zugleich mit Richtungen des individuellen Lebens zu-

sammen, die auf Begrenzung und Bemeisterung des sinnlichen Selbst, auf Befreiung des Geistes von der Herrschaft des Körpers zielen. So ist eine innere Wechselwirkung vorhanden: Unser Tun und Lassen wirkt in gleicher Weise auf die Grundlagen des persönlichen Innenlebens wie des sozialen Zusammenseins.

Hierin liegt die Darstellung einer Ethik begründet, die in gleicher Weise Normen für das Individuum wie für die Gemeinschaft darlegt, die in dieser Zeichnung zugleich ein Idealbild der Persönlichkeit wie der Gemeinschaft vor Augen stellt und damit der Pädagogik die wertvollste Zielsetzung bietet. Aus dem Stadium des Mitempfindens geht die Stufe der sittlichen Wertschätzung hervor, die sich zu dem imperativischen Reich sittlicher Normen zuspitzt. In gläubiger Beleuchtung erfahren sie dann als Gebote Gottes die Sanktion einer übersinnlichen Welt.

Was wir als sittliche Normen festhalten, ist der Niederschlag einer Menschheitsentwicklung, die in unvordenkliche Zeiten zurückreicht. Die reifste Lebenserfahrung hat sich in ihnen krystallisiert. Alles Handeln, das an ihnen sich orientiert, ist deshalb des inneren Beifalls, wie des äußeren Erfolgs sicher, wenn er sich zuweilen auch nicht sogleich einstellt. Alles Handeln, das ihnen widerspricht, sich von ihnen loslöst, löst sich auch aus der wirklichen Gemeinschaft los und muß zu tragischen Konflikten führen.

Von hier aus wird es auch begreiflich, daß, wenn ein Einzelner neue Normen aufstellen und zu einer neuen Ethik sich versteigen will, er von vornherein einer unfruchtbaren und unhaltbaren Arbeit sich hingiebt. Sittliche Normen sind nicht die Ergebnisse erfinderischer Köpfe. Sie mögen sich in den Hypothesen der Metaphysik, oder auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, der Industrie und Technik betätigen, aber die Hand von der Ethik lassen, weil ihr Inhalt nicht auf dem Wege der Spekulation konstruiert werden kann, sondern allein aus der geschichtlichen Gemeinschaftsentwicklung sich ergibt. Was an neuer Ethik sich heute anbietet, ist eine Verfehlung egoistischer Naturen, die nur an sich und ihre Wünsche denkend, die Konsequenzen für die Sozietät übersehen und schon deshalb aus dem Rahmen ethischer Betrachtung herausfallen. Sie kann allein in der Übersicht über die moralische Entwicklung der Menschheit wurzeln und von da ihre Einsicht gewinnen. Deshalb wird auch der Einzelne es niemals vermögen, die Gemein-

schaft zu überwundenen sittlichen Standpunkten zurückzuführen. Ähnlich wie körperliche Organe, die nicht mehr in die veränderten Lebensbedingungen passen, rudimentär werden, so geht es auch mit den sittlichen Anschauungen. Mit der wachsenden Einsicht in die sozialen Bedingungen der Lebensgemeinschaften verträgt sich immer weniger die Richtung, die Einzelnen zu selbstherrlichen Mittelpunkten zu machen. Jede „Umwertung der Werte“ in dieser Richtung ist nichts weiter als eine Rückbildung.

Allerdings bedarf es noch eindringender Untersuchung über die moralische Entwicklung der Menschheit. Wann die ersten sittlichen Werturteile, die Aussprüche des Gewissens, in der Menschheitsentwicklung hervorgetreten sind und wie sie sich allmählich entwickelt haben, das ist noch in Dunkel gehüllt. Der Übergang von den blinden Trieben, Begierden und den gewohnheitsmäßig befolgten Sitten zur freien bewußten Sittlichkeit erscheint immer noch wie ein Sprung, den man nur insofern etwas abschwächen kann, als man sich das Neue in unendlich kleinen Anfängen und in unendlich vielen feinen Übergängen denkt. Wie aber die prinzipiellen Fragen der Sinneslehre, z. B. über Ursprüngliches und Erworbenes in den Raumanschauungen, über spezifische Energien, so führen auch die Erscheinungen der sinnlichen Lust und Unlust zuletzt immer auf die Spuren genereller Entwicklung.

Daß aber die sittlichen Gefühle und Anschauungen wenngleich langsam doch innerhalb großer Zeiträume unverkennbar an Reinheit und Kraft gewinnen, dürfte unleugbar sein. Die Vertiefung und Verfeinerung des Gefühls für sittliche Werte kann kein Pessimismus beseitigen. Wer über die verworfene Gegenwart jammert, lasse nur den Blick über große Strecken zurückwandern, und er wird anders gestimmt werden. Der Erweiterung des räumlichen Weltbildes infolge des kopernikanischen Systems stellt sich auf Grund des Entwicklungsgedankens die Erweiterung unserer Vorstellungen über die zeitliche Ausdehnung des Weltprozesses zur Seite. Die gewaltige Veränderung unserer Raum- und Zeitvorstellungen ins Unendliche hinein ist nicht ohne Einfluß auf unser gesamtes Seelenleben geblieben und hat auch die Frage der sittlichen Entwicklung unter große Gesichtsweiten gerückt.

Als Ergebnis derselben halten wir fest: Sitten und Sittlichkeit ändern sich, aber das Sittliche, in gewisse Normen zusammen-

geschlossen bleibt unverändert. Damit gewinnen wir festen Boden unter die Füße und die Grundlinien für ein Erziehungsziel, das bleibenden Wert beanspruchen darf.

Dieses Erziehungsziel wird gerichtet sein auf das Ideal der Persönlichkeit sowohl wie auf das der menschlichen Gemeinschaft. Der Mensch der Gesellschaft ist ebenso wie die wirkliche Gesellschaft weit entfernt von jenem Ideal. Da er aber die Freiheit der Selbstbestimmung trotz Vererbung und Umwelt besitzt, vermag er seinem inneren und äußeren Leben eine bestimmte Richtung zu geben. Durch den rein mechanischen Weg der Entwicklung dringt er zur Höhe bewußter Entschließung und zu freier, selbstgewollter Tat empor. In diesem Reich der Freiheit sieht er sich von sittlichen Ideen bestimmt, die ihm die Richtschnur angeben, um einerseits die höchste innere Gestaltung des persönlichen Lebens zu gewinnen und andererseits eine organische Verfassung des Gemeinschaftslebens herbeiführen zu helfen.

III. Vom Erziehungsziel

Die bedeutsamste und höchste Stufe menschlicher Bildsamkeit fassen wir nicht in dem Begriff Persönlichkeit, sondern in dem Begriff Charakter zusammen. Ersterem haftet etwas Verschwommenes an, letzterer bezeichnet Kraft, Sicherheit, Stetigkeit des Willens, bestimmt von sittlichen Ideen. Eine charaktervolle Persönlichkeit zu werden kann man als die höchste Aufgabe des Menschenlebens bezeichnen. Auf dieser Linie liegt das Erziehungsziel, das in der Bildung des sittlichen Willens gipfelt. Kann die Erziehung dieses Ziel auch nicht im ganzen Umfang verwirklichen, da erst das Leben den Charakter vollendet, so kann sie doch feste Grundlagen legen und das Streben nach dem Höchsten in der Jugend wecken und stärken.

Durch Herbart ist, wie dies Jean Paul in seiner Levana warm anerkennt, in der Formel „Charakterstärke der Sittlichkeit" solche Zielsetzung festgelegt worden. Von ihm wurde die Willensbildung in den Mittelpunkt gerückt. Bei ihm sind auch die Grundzüge für diese Aufgabe gezeichnet und die Bedeutung der Intelligenz für die Entwicklung dargetan worden, wobei selbstverständlich dem Unterricht eine große Rolle zufällt. Wenn seine Pädagogik dadurch dem Vorwurf einseitigen Intellektualismus verfallen ist, so trägt nicht sie die Schuld, sondern

die Oberflächlichkeit der Leser, die es verhinderte zu erkennen, daß, wer die Erziehungsschule der Lernschule entgegensetzt, kein bloßer Rationalist sein kann, sondern ein Voluntarist in rechtem Verstande ist. Denn nicht nur der Unterricht, sondern das gesamte Schulleben wird unter den einen maßgebenden Gesichtspunkt, Bildung des sittlichen Willens als Fundament des Charakters, gerückt.

Die Aktivität des Geistes kommt nirgends deutlicher zum Ausdruck als im Willen. In theoretischer Hinsicht ist die Erkenntnis gebunden und dem Kausalitätsgesetz eingeordnet; in praktischer aber besitzt der Mensch die Fähigkeit zu bestimmen: es soll so sein, oder es soll nicht so sein. In unserem Freiheits- und in unserem sittlichen Verantwortlichkeits-Bewußtsein sind wir über die Erscheinungswelt weit hinausgehoben. Beides entzieht sich als eine grundlose Tatsache jeder wissenschaftlichen Begründung und jeder physischen Ordnung. Wir stellen eine sittliche Gesetzgebung auf, die uns vom gesamten Naturverlauf unterscheidet. Von hier aus ergreifen wir die Welt hinter den Erscheinungen, weil wir uns selber als Bürger dieser Welt erfassen. In uns lebt etwas, das anderen Geschlechts ist, als die nach Ursache und Wirkung geordnete, räumlich-zeitliche Natur. Wir kennen es als die Pflicht, als das unbedingte Soll des Sittengesetzes. Das ist das Wertvollste, was wir Menschen haben. Der sittliche Wille steht höher als alles Verstandeswerk. In ihm tritt zutage, was mehr als Erscheinung ist, wodurch wir dessen inne werden, was hinter den Erscheinungen liegt. Wenngleich wir mit unserem Denken das Ding an sich nicht ergreifen können, so wird es uns doch aus dieser Überzeugung zugänglich als das Reich der Freiheit, in dem wir autonom und mit der Gottheit verwandt sind.

Das Reich der Freiheit ist aber nicht ein Reich der Willkür. In ihm herrschen die sittlichen Ideen mit ihrem Pflichtgebot. Darin liegt kein Widerspruch, denn es ist kein Zwang, sondern ein von uns selbst gegebenes Gesetz, dem wir uns freiwillig unterwerfen, weil wir fühlen, daß wir unser Leben nirgends fester verankern können.

Auf dieser Linie liegt das höchste denkbare Erziehungsziel.[1])

---

[1]) Vergl. W. Rein, Pädagogik in systemat. Darstellung. 2 Bde. Langensalza, Beyer & Mann. Ferner W. Rein, Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik. 10 Bde. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Mann.

Wer Charakter besitzt, ist ununterbrochen darauf bedacht, sein tatsächliches Wollen dem idealen Wollen, das von den sittlichen Ideen gefordert wird, entsprechend zu gestalten. Er prüft immer, ob all sein Wollen aus Liebe zur Sittlichkeit getrieben worden ist, und ob er immer so viel Sittliches getan habe, als die Ideen geboten oder zuließen. Herbart drückte diesen Gedanken in dem Satze aus: „Daß die Ideen des Rechten und Guten in aller ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme, mit Hintansetzung aller anderen Willkür — das und nichts minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung."

Herbart knüpfte hierin an Kant an, der zuerst eine scharfe Grenze zwischen physischem und moralischem Charakter gezogen hat. Charakter schlechthin ist nach ihm nur dieser; jener, Naturell und Temperament umfassend, zeigt an, was sich aus dem Menschen machen läßt, der eigentliche Charakter hingegen, was er aus sich selbst zu machen bereit ist.

Damit ist ein Erziehungsziel gewonnen, das den Menschen über alle Standesunterschiede, über alle Berufe und Stellungen in ein Reich hinaufhebt, in dem alle bei größter Verschiedenheit doch ebenbürtig sind. Ob Minister oder Tagelöhner — in der sittlichen Gesinnung können sich beide finden. Der Beruf bleibt hinter ihnen. Die höhere Bestimmung des persönlichen Innenlebens überflügelt ihn. In diesem vollzieht sich die innigste Verbindung des Individuums mit einer idealen Weltanschauung. Darin liegt etwas sozial ungemein Versöhnendes. Alle Volksgenossen, die etwas von dieser inneren Erhebung spüren, fühlen sich damit nahegerückt trotz weiten äußeren Abstandes in ihren Lebensstellungen und in ihrer Lebensführung. Im Charakter, der zu dem Gefühlsleben des Menschen die innigsten Beziehungen besitzt, tritt das rein Menschliche gegenüber allen Zutaten, die von der Zivilisation herzugebracht sind, am kräftigsten hervor. Damit erhebt der Charakter sich über alle sonstige menschliche Bildung. Er allein hält im Leben stand; er bringt Klarheit in alle Verworrenheit, Festigkeit in alle Unsicherheit und Vertrauen in alle Zukunft. Der Primat des sittlichen Willens im Zentrum der sittlich vernünftigen Persönlichkeit ist der Felsen, an dem sich alle Wogen des Lebens brechen müssen.

Der Charakter steht vor allem höher als alle intellektuelle Kultur. Denn diese kann verbunden sein mit gemeiner Gesinnung, mit verächtlicher Kriecherei vor den Großen und mit Hartherzigkeit gegen die Geringen. „Sie betonen den Respekt vor gelehrten Männern, schrieb Perthes einem Freunde. Ich sage Amen! Aber vergessen Sie doch nicht, daß Geistesgröße, Gedankengröße, Gedankentiefe, Erkenntnis des Erhabenen, Weltkenntnis, Takt und Energie im Handeln, Rechtlichkeit und Liebenswürdigkeit — daß dies alles einem Manne fehlen kann, der trotzdem sehr gelehrt ist." Wir fügen hinzu, es kann jemand sehr hochstehen in Wissenschaft und Kunst, aber an Reinheit der Gesinnung, an Rechtschaffenheit und Wahrhaftigkeit hinter manchem armen und unwissenden Bauern zurückbleiben. Daher konnte Walter Scott sagen: „Wir werden unsern wirklichen Beruf und Bestimmung nie fühlen und achten lernen, ehe wir uns selbst nicht lehren, im Vergleich zur Bildung des Herzens alles für eitel zu erachten". Auch Goethe läßt seinen Wilhelm Meister in den Wunsch ausbrechen, der alles umfaßt: Große Gedanken und ein reines Herz! Und welch tiefer Sinn liegt in dem Wort: Gott siehet das Herz an. —

Noch weniger als intellektuelle Kultur steht der Reichtum in notwendiger Verbindung mit Charaktergröße. Ja nicht selten ist er ein Feind der guten Gesinnung, die Ursache der Verderbtheit und Erniedrigung des Charakters. Viele unter den Besitzenden fühlen in ihrem Reichtum keine Verpflichtung, von ihrem Besitz ein Teil zurückzugeben, sei es, in welcher Form. Sie stehen unter der Herrschaft ihres Geldes, das sie förmlich zwingt, immer mehr zu erwerben und Gut auf Gut zu häufen! Dagegen ist Armut mit dem Charakter in seiner höchsten Art wohl vereinbar. Allerdings ist auch Armut, sofern sie abhängig macht, gefährlich für den Charakter. Die Alten sagten: Wird jemand Sklave, so verliert er die Hälfte seines sittlichen Wertes. Aber es steht doch fest: es kann einer unter allen Umständen nichts als seinen Fleiß, sein Streben, seine Mäßigkeit und Rechtschaffenheit besitzen und dabei doch hoch auf der Stufenleiter der Menschheit stehen. Hierdurch erhält das schöne Wort: Vor Gott sind alle Menschen gleich, seine tiefe Bedeutung. Und ein Glück, daß es so ist; daß die Begriffe arm und schlecht, reich und gut sich nicht decken. Niemand ist verpflichtet, klug und reich zu sein; aber jeder ist verpflichtet, gut zu sein. Dieser Forderung

kann sich niemand entziehen; es ist die höchste Lebensaufgabe eines Menschen, sein Inneres so zu gestalten, daß man ihm einen sittlichen Charakter zusprechen muß.

In ihm tritt das höchste und schönste Gepräge menschlichen Daseins uns entgegen. Deshalb ist in ihm das denkbar höchste Erziehungsziel eingeschlossen, das durch keine andere Formulierung überboten werden kann.

Es bedeutet dieses Ziel das Höchste für die innere Verfassung des Einzellebens, aber damit zugleich das Wirksamste für die Gestaltung der Gemeinschaftsordnung mit seinen verschiedenen Formen in religiöser, sozialer und politischer Hinsicht. Individuale und soziale Betrachtungsweise fließen im Begriff des Charakters zusammen, allerdings so, daß solange Persönlichkeiten Träger des kulturellen Fortschritts sind, auch die innere Gestaltung dieser Persönlichkeiten für die Erziehung der maßgebende Gedanke bleibt.

Damit verfällt die Pädagogik keineswegs einer einseitig individualistischen Betrachtungsweise. Denn im Begriff des Charakters ist die soziale Seite in bedeutsamer Weise eingeschlossen. Zu ihm gehört Handeln, Tätigsein in der Welt, Eingreifen in die Umgebung zwecks Umgestaltung und Neubildung der menschlichen Gemeinschaftsordnungen. Das Zurückgezogensein von der geräuschvollen Bühne des Lebens, die beschauliche Stille innerhalb der Klostermauern ist nicht das Ideal des Charakters. Dieser steht mitten in der Gegenwartarbeit darin. Daß diese nicht in plan- und ziellosem Hin- und Herschwanken sich verliere und ihre Kräfte nutzlos verbrauche, dafür muß die sittliche Grundstimmung der vernünftigen Persönlichkeit sorgen. Sie bewahrt den charaktervollen Menschen davor, daß er urteilslos mit der Masse läuft, daß er ohne weiteres das Gewordene für das Vernünftige hält, daß er Macht vor Recht gelten läßt, daß er sein Leben egoistisch nach den Maximen der Klugheit einrichtet. Weil er Idealbilder des persönlichen und des Gemeinschaftslebens in seinem Geiste trägt und hegt und pflegt, tritt er auf Grund dieser klar gedachten und tief empfundenen Ziele für die aufsteigende Arbeit im Dienste seines Volkes ein, je nach seiner Stellung und nach seiner Kraft. Auf solche Weise wird diese selbst am besten gesichert. Denn die schöpferischen Mächte liegen nicht in der Masse, die kein Massengehirn als Träger einer Massenseele besitzt, sondern in den Einzelpersönlichkeiten, die in

ihrer Gestaltungskraft aus einer unsichtbaren Welt ihre Kräfte schöpfen. Aber sie brauchen zu ihrer Betätigung eine Umwelt, von der sie vielfach angeregt, getrieben und gefördert werden. Einzelwesen und Gemeinschaft bilden keine Gegensätze, sondern stehen in steter Wechselwirkung. Die Gesamtheit wird am besten da gefördert, wo eine Mehrheit ideal gerichteter Menschen die Führung besitzen, die ausgerüstet mit allen weltlichen Mitteln bestimmte Ziele vor sich sehen, denen sie die Masse und ihre Ordnungen zuführen wollen.

Die Erziehung kann deshalb auch für die Gemeinschaft nichts Höheres leisten als wenn sie die Bildung solcher idealer Charaktere als höchstes Ziel sich vornimmt. Wirft sie das jeweilige in der Gesellschaft herrschende Ethos zum Muster auf und leitet daraus das Erziehungsziel ab, so erleichtert sie sich wohl ihr Geschäft, aber da das Ethos oft sehr weit vom Ideal abliegt, erniedrigt sie selbst ihre Arbeit und verzichtet auf den Fortschritt. Beharrlichkeit, Kraft und Selbständigkeit des Wollens sind die formalen Bedingungen des Charakters. Ihnen muß sich, um dem persönlichen Leben Würde und Wert zu verleihen, die rechte Gesinnung zugesellen. Sie zeigt sich in der Befolgung des Sittengesetzes. Dieses aber setzt sich aus einer Reihe sittlicher Ideen zusammen, in denen wir den Niederschlag der aufwärts ringenden Menschheit erkennen, die nun als die festen Landmarken der Sittlichkeit die weitere Entwicklung bestimmen.

IV. Die sittlichen Ideen

An ihnen soll sich der Charakter der Einzelpersönlichkeit wie die Gesamtverfassung der Gemeinschaft orientieren.

Sie werden aus der Gruppierung und Ordnung der Werturteile gewonnen, welche die natürliche Grundlage der Auffassung des Sittlichen bilden. Werturteile sind das Gegebene, von wo jede ethische Betrachtung ausgehen muß, wenn sie Wert darauf legt, die Tatsachen des sittlichen Bewußtseins als natürlichen Ausgangspunkt anzuerkennen.[1])

Auszuscheiden sind von vornherein die naturalen Werturteile, die sich teils auf das Angenehme, teils auf das Nützliche

---

[1]) Nähere Ausführungen findet man in dem „Grundriß der Ethik" von W. Rein. 2. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt.

beziehen. Ihre Berechtigung soll nicht bestritten werden; aber mit dem Sittlichen haben sie nichts zu tun. Aus den idealen Werturteilen aber scheiden die ästhetischen aus, da sie wohl tiefe innere Beziehungen zum Sittlichen besitzen, aber ein eigenes Gebiet für sich beanspruchen. Gegenstand der ethischen Untersuchung sind allein die sittlichen Werturteile, in denen eine eigenartige Verbindung von Intelligenz und Gefühl vorliegt, aus denen sich feste Maßstäbe für die Beurteilung des Willens ableiten lassen. Diese Maßstäbe finden in der Form von sittlichen Ideen ihren Ausdruck. Ihre Kraft zeigt sich in der Gestaltung oder sittlichen Gesamtverfassung des Innern, von wo aus die selbständige Entscheidung in den Einzelfragen des täglichen Lebens getroffen wird, und in der Beeinflussung der Organisationen, die das Gemeinschaftsleben regeln. Bei der Darstellung der sittlichen Ideen, die hier in aller Kürze gegeben werden soll, versuchen wir es, den Entwicklungsgang des sittlichen Lebens in großen Zügen darzustellen, wobei wir historisch-genetisch verfahren und die Beziehungen zwischen Gesamt- und Einzelentwicklung herauszuheben bestrebt sind.

Folgende Ideen kommen in Betracht:

1. die Rechtsgesellschaft und Rechtsidee,
2. das Verwaltungssystem und die Idee des Wohlwollens,
3. das Kultursystem und die Idee des sittlichen Fortschritts,
4. die Idee der beseelten Gesellschaft und die innere Freiheit.

1. Die Rechtsgesellschaft und Rechtsidee

Die Notwendigkeit, nicht bloß für den Augenblick, sondern auf die Dauer in ihrem Dasein und in ihrem Besitz geschützt zu sein, führte die Menschen schon in der Kindheitsperiode ihres Zusammenlebens zur Errichtung rechtlicher Institutionen abwehrender wie vorbeugender Natur, wie wir sie noch heute bei den Naturvölkern beobachten können. Die menschliche Gemeinschaft organisierte sich zuerst als eine Rechtsgesellschaft, weil ohne Ordnung und Ruhe das Zusammenleben gefährdet und eine friedliche Entwicklung der Verhältnisse ausgeschlossen ist. In der Rechtsgesellschaft wird die Wirksamkeit der Menschen in ihrem äußeren Nebeneinander geregelt. Leben und Eigentum sind die Güter, die den natürlichen Menschen zuerst beschäftigen, da die Existenz durch sie bedingt wird. Ein gegenseitiges Überein-

kommen zwecks friedlicher Gestaltung und Sicherung ist demnach das Nächstliegende.

In der Einrichtung, Festhaltung und dem weiteren Ausbau der rechtlichen Einrichtungen entwickelt sich das Rechtsgefühl, das auf Feststellung und Heilighaltung der natürlichen wie der konventionellen Schranken im Wechselverkehr der Menschen untereinander dringt, um Streit und Anarchie zu bannen. Diesem Gefühl entspricht die Rechtsidee mit ihrer Forderung: Meide den Streit, soviel an dir liegt; denn der Streit der Willen mißfällt, weil dadurch das Zusammenstimmen der Menschen, die Harmonie des sozialen Lebens aufgelöst wird. Um diesem Mißfallen zu entgehen, muß jeder eine zweifache Forderung befolgen: 1. Jeder hat die Persönlichkeit des andern und 2. das Eigentum des andern zu achten. „Suum cuique", der alt-preußische Wahlspruch, umfaßt beides: Das Recht auf das, was jeder äußerlich und innerlich erworben hat, die Unantastbarkeit des inneren und des äußeren Besitzes. Niemand hat das Recht, die Selbständigkeit, die moralische Überzeugung, den guten Namen des Nächsten anzutasten. Jeder Eingriff in diese unveräußerlichen Güter wirkt tief verletzend und führt zur Gegenwehr. Niemand darf über die Person des andern nach eigenem Gutdünken ohne dessen Zustimmung verfügen. Das Recht der persönlichen Freiheit sichert jedem seitens der Gesellschaft persönlichen Schutz zu.

Und ebenso sichert das Eigentumsrecht den Schutz des Besitzes. Wie sich jeder einer willkürlichen Verfügung über Leib und Leben, Kräfte und Leistungen des andern zu enthalten hat, so auch jeden Eingriffes in die Eigentumsphäre des andern. Auch hier ist jede Vergewaltigung und Unterdrückung verpönt, wenn man nicht Urheber des Streites werden will.

Allerdings besteht zwischen dem Eigentumsrecht und dem Recht auf persönliche Freiheit insofern ein Unterschied, als das erstere zeitweisen Änderungen unterworfen ist, während letzteres so lange bestehen wird als der Wert der Einzelseele, die Errungenschaft der christlichen Weltanschauung, unangetastet bleibt. Diese Errungenschaft kann aber in der menschlichen Gesellschaft niemals verloren gehen, solange sie überhaupt in der Lage sein wird, ein bewußtes Leben zu führen. Das Eigentumsrecht ist dagegen mit der Einzelpersönlichkeit nicht so unlöslich verbunden, daß es nicht neuen Entwicklungen und Formulierungen unterworfen werden könnte. Dabei ist vom Standpunkt der Rechts-

idee nur zu betonen, daß niemals ein einzelner, sondern immer nur die Übereinstimmung der Gesamtheit neue Normen für die Eigentumsordnung aufzustellen berechtigt ist.

In der Rechtsidee ist zugleich der Vergeltungsgedanke eingeschlossen. Beides zusammen bildet das Rechtssystem. Bei der Unvollkommenheit der menschlichen Natur kann es trotz der Erstarkung des Rechtsgefühls nicht ausbleiben, daß mancherlei Rechtsverletzungen in bezug auf Eigentum und persönliche Freiheit, in dem Zusammenleben der Menschen vorkommen. Solche Rechtsverletzungen werden störend empfunden. Unser Rechtsgefühl drängt dabei auf eine angemessene Vergeltung hin. Jeder hat nur so lange auf Unantastbarkeit seiner Rechte Anspruch, solange er die Rechte anderer anerkennt und achtet. Verletzt er aber die Rechte seiner Mitbürger in irgendeiner rechtswidrigen Weise, so hat er die eigene Unantastbarkeit verwirkt und verfällt mit Fug und Recht der Strafe. Wo diese nicht eintritt, macht sich ein starkes Unlustgefühl geltend. Die Glieder der Gesellschaft sind von Mißfallen erfüllt, wenn Wehetaten unvergolten bleiben.

Dieses Mißfallen geht auch — wie das Mißfallen am Streit — in uralte Zeiten, in die Anfänge der Kulturentwicklung zurück. Wie lebendig bei den Juden die Idee der Vergeltung war, ersehen wir aus der mosaischen Gesetzgebung. In aller Schärfe und Schroffheit tritt sie hier hervor. Wir erinnern nur an 2. Moses, 21, 24—25: „Seele um Seele, Auge um Auge, Zahn um Zahn, Hand um Hand, Fuß um Fuß usw." Das Verlangen nach Vergeltung, die Befriedigung über angemessenen Ausgleich wird in einer Menge von Ausdrücken des Beifalls und Mißfallens ausgesprochen. Es wurden vielerlei Vorschriften und Regeln aufgestellt, wie ein solches mißfälliges Verhältnis vermieden, oder, wenn es eingetreten ist, wie es beseitigt werden soll. Die Vergeltung wird als eine feste, unwandelbare Ordnung Gottes, des Heiligen und Gerechten, angesehen. Gott selbst erscheint als letzter Vergelter. Wie er vergilt, so ist es recht, denn er vergilt vermöge seiner Allwissenheit nach der Beschaffenheit unserer Taten.

In gleicher, wenn auch nicht so tiefgehender Weise, äußert sich das Mißfallen, wenn den Wohltaten der Dank fehlt. In dem bekannten Sprichwort „Undank ist der Welt Lohn" gibt sich dieses Mißfallen kund. Die Vergeltung der Wohltaten bleibt hinter der der Wehetaten zurück, weil Wehetaten tiefer empfunden

werden und infolgedessen den Ausgleich stärker herausfordern. Aber wo der Wohltat der Dank fehlt, wird sich immer eine Mißbilligung einstellen. Man erwartet, daß auf den Wohltäter vom Empfänger ein Wohl zurückgeht, entweder in der Form des Dankes oder der Erwiderung einer Wohltat. Dabei ist wohl zu unterscheiden, daß wir dabei nur Wohltaten im Auge haben, die nicht durch eine etwa in Aussicht stehende Ausgleichung hervorgerufen wurden. Solche Handlungen, die mit Rücksicht auf eine künftige Erwiderung ins Werk gesetzt werden, entspringen der Klugheit, aber nicht der Sittlichkeit. Sie fallen deshalb nicht unter den sittlichen Begriff der Wohltat. Letztere geht aus uneigennütziger Gesinnung hervor, ohne Rücksicht auf irgendwelche Erwiderung. Daß aber solche nicht ausbleiben dürfe, dies fordert unser sittliches Gefühl.

2. Das Verwaltungssystem und die Idee des Wohlwollens

Durch das Rechtssystem, das die Ideen des Rechts und der Gerechtigkeit pflegt und hütet, werden die Grundlagen geschaffen für ein geordnetes Zusammenleben der Menschen. Aber dieses gesetzmäßige Verhalten der Menschen untereinander ist nicht ausreichend, weil die Legalität, die freiwillige Unterwerfung unter das Gesetz, zunächst nur etwas Äußerliches, Kaltes ist. Sie muß zur Moralität fortgebildet werden, wenn sie zur treibenden Lebenskraft und inneren Lebensgestaltung werden soll. Dies geschieht, wenn in die Mitte der Gesinnung die Idee des Wohlwollens tritt, die Forderung der uneigennützigen Hingabe an das fremde Wohl. Ihre Wurzel hat sie in der natürlichen Sympathie, die sich ebenso wie das Rechtsgefühl im Gemeinschaftsleben entwickelt.

Dieser Fortschritt von der Legalität zur Moralität ist in der Kulturentwicklung gekennzeichnet durch das Aufsteigen vom Judentum zum Christentum. Dieses wollte das Gesetz, das rechtliche Verhalten nach den geltenden Vorschriften, nicht aufheben, sondern erfüllen, d. h. es wollte dem legalen Verhalten den innersten Herzpunkt hinzufügen, die Durchdringung des ganzen Menschen mit der Gesinnung der dienenden Liebe.

Das ist Sache des Gefühls und des Willens. Wir können zwar eine andere Person theoretisch in uns aufnehmen, ihre Gedanken nachdenken, ihr Wesen und Wirken zu verstehen suchen,

aber deshalb tragen wir noch nicht praktisch die fremde Persönlichkeit in uns. Dies geschieht erst, wenn wir sie begleiten mit dem Ausdruck der Freude oder der Kümmernis über sie, wenn unser Wünschen und Wollen sich mit ihr verbindet und nach Gelegenheit trachtet, dies Streben in Tat umzusetzen. Diese Gesinnung herzlicher Hingebung darf aber nicht eine vorübergehende, sondern muß eine dauernde sein, wenn sie auf den Charakter des Wohlwollens Anspruch erheben will. Niemand lebt, der nicht vorübergehend gelegentlich einem anderen Gutes erwiesen und darin sein Mitgefühl betätigt hätte. Ihm werden wir aber gewiß nicht die Palme des Wohlwollens zuschreiben. Niemand lebt vielleicht, der nicht aus Mitgefühl gegen einige wohlwollend gesinnt wäre; auch ihm kann das Wohlwollen im ethischen Sinne nicht zugesprochen werden. Die tiefe innere Herzensgüte, die die ganze Persönlichkeit trägt, darf nicht nur auf wenige beschränkt, sondern muß allumfassend, darf nicht bloß Mitgefühl, sondern muß Mitwille sein.

Das Wohlwollen zeigt unter den Menschen allerdings vielfache Gradunterschiede und mannigfache Abstufungen. Von der äußeren Höflichkeit bis zur glühendsten Liebe und Selbstaufopferung, welch' eine Skala von feinen und feinsten Unterschieden, ebenso wie das Übelwollen sich in vielfacher Abstufung zeigen kann, von der leisesten Regung des Neids, der Schadenfreude an bis zur vollendeten Tücke und Bosheit. Wo das Wohlwollen Wurzel gefaßt hat im Innern, da wird der Wille geboren, der dem anderen entgegenkommt unter Brechung der Selbstsucht. Der Wohlwollende erzeugt selbst frei und mit Bewußtsein den Willen, der dem andern dient. Im Wohlwollen ist der Gedanke von dem Interesse, dem Wunsch und Willen des andern das Motiv des eigenen Willens. Er will aus der Seele des andern, die er zu der seinigen gemacht hat. Dadurch entsteht ein ethischer Akkord, der einen vollen, herrlichen Klang gewinnt, während das Übelwollen unter den Menschen zu einem Mißklang sich verdichtet, das der Lebensfreudigkeit Abbruch tut.

„Lieb' und Leidenschaft können verfliegen,
Wohlwollen aber wird ewig siegen."

Goethe

Die Idee des Wohlwollens ist Kern- und Mittelpunkt jeder idealen Sittenlehre seit Jesus. Das Neue, das er brachte, war,

daß er das Wohlwollen zum Träger des Lebens macht, nicht nur so, daß es neben den Beschäftigungen des Lebens einhergeht und mit ihnen besteht, sondern daß es den einzigen und obersten Zweck des Lebens ausmachen soll. Das Wohlwollen, die reine selbstlose Güte und Hingabe an das Wohl des Nächsten, machte Jesus zur Pflicht. Und noch mehr. Er suchte seine Bekenner dahin zu bringen, daß sie sich mit Begeisterung dem Wohl der andern widmen, daß sie im Dienen ihre eigentliche Lebensaufgabe und Befriedigung finden, daß es ihre Speise ist, wie es seine Speise gewesen war. Der Stifter selbst gibt das erste und größte Beispiel eines Lebens, das völlig von der Idee der Liebe beherrscht und geleitet ward. Der innerste Zweck seines Lebens wich von dem anderer ab. Er hatte keine persönlichen Ziele, kein persönliches Glück anzustreben, keinen Ehrgeiz. Bisher hatte man denjenigen Mensch als gut bezeichnet, der bei Verfolg seines eigenen persönlichen Vorteils auch sorgsam bedacht war für das Glück derer, die ihn umgaben, und sein Glück auf Kosten anderer nicht wollte. Nach der christlichen Ethik soll das Wohlwollen für andre das erste und Hauptgeschäft des Lebens sein, die Sorge für sich erst in zweiter Linie stehen. Unser Tun sollen wir so einrichten und ansehen, daß es ein fortwährender Dienst für andre sei. Dies wird der Fall sein, wenn uns ein starker Gemeinsinn beherrscht, der aus dem Wohlwollen fließt.

Das Prinzip der Liebe bedeutet nichts Geringeres, als die Hinüberwendung unseres Wollens von Zielen, bei denen wir auf unsere eigene Kraft angewiesen sind und beständig Zusammenstöße mit dem Streben anderer fürchten müssen, zu solchen Aufgaben, bei denen es auf gemeinsame Arbeit, auf ein einmütiges Arbeiten ankommt. Liebe betätigt sich als Freude am gemeinsamen Aufstreben zu gleichen Idealen. Sie überwindet die Widerstände und Durchkreuzungsversuche von seiten anderer, die aus ihrem egoistisch beschränkten Wollen nicht herauskönnen.

Deshalb ist die Idee des Wohlwollens in erster Linie geeignet, die Führung auf dem Gebiet des wirtschaftlichen Lebens zu übernehmen. Wenn für Recht und äußere Ordnung durch das Rechtssystem gesorgt wird, dem das Rechtsgefühl als Hüterin beigegeben ist, so muß eine rechte Verwaltung der materiellen Güter die Grundlagen schaffen für alle weitere und höhere Kulturarbeit.

Die rechte Verwaltung orientiert sich am sichersten an der Idee des Wohlwollens, die allein imstande ist, den natürlichen Egoismus der Menschen in den notwendigen Schranken zu halten, soweit er sich namentlich innerhalb der materiellen Güter betätigt. Das Güterleben der Gemeinschaft ist ein reich verschlungener Organismus, in dem die Kräfte der Menschen ineinander arbeiten, um die Schätze und Kräfte der Natur immer mehr dem Menschengeiste untertan zu machen, sie auszubeuten und umzubilden im Dienste der Befriedigung der mannigfachsten menschlichen Bedürfnisse.

Die Idee des Wohlwollens verlangt nun vor allem, daß in diesem Schaffen und Ringen die Möglichkeit gegeben werde, allen Gliedern der Gemeinschaft eine Existenz zu sichern, die nicht nur materiell ausreichend ist, sondern auch die freie Betätigung und Ausbildung der körperlichen und geistigen Anlagen gewährleistet. Das kann jedes Glied der Gemeinschaft fordern unter der Voraussetzung, daß seine Arbeit, wenn auch in bescheidenster Form, einen Beitrag zur Förderung der Kulturarbeit des Volkes liefert.

Und in diese Arbeit werden alle Glieder der Gesellschaft, wenn auch an verschiedenen Stellen und in verschiedenem Grade hereingezogen. Sie kann nur gelingen, wenn alle getragen sind von dem Geiste des Wohlwollens. Denn dieser allein ist imstande den unberechtigten Ansprüchen der Selbstsucht, der Selbstliebe und der Habsucht scharf entgegen zu treten und an die gemeinsamen Interessen der Gesamtheit nicht nur vorübergehend zu erinnern, sondern sie in nachdrücklicher Weise in den Vordergrund zu stellen. Der Geist des Wohlwollens kann allein die allgemeine Wohlfahrt begründen und das größtmögliche Wohlsein aller Glieder herbeiführen.

Von anderen Standpunkten aus ist für das Gemeinwohl nichts zu erwarten. Wo der Egoismus die vorwiegende Lebensauffassung und Gemütsstimmung ist, tritt der Gedanke an die Wohlfahrt aller selbstverständlich zurück. Ebensowenig ist vom Zivilisationsstandpunkt aus etwas zu erhoffen, da er die Interessen derer vertritt, welche die Macht und die Mittel besitzen, und rücksichtslos gegen die wirtschaftlich und politisch Schwächsten sich verhält.

Die innere Herzensgüte als Trägerin der Persönlichkeit ist es, die allein den Egoismus, den persönlichen wie den Klassen-

und Standesegoismus, in Schranken zu halten und ihm das nötige Gegengewicht zu bieten vermag. Wo sie herrscht, da ist das Tun des Menschen in Wahrheit ein fortwährender Dienst für andere.

Diese Willensrichtung soll zunächst bestimmend sein für die innere Ausprägung des Einzellebens. Aber hierbei bleibt sie nicht stehen. Sie rückt auch die öffentlichen Einrichtungen unter ihren Einfluß und namentlich die wirtschaftlichen, da in ihnen ja die Bedingungen für die Lebensführung und die Lebenshaltung jedes einzelnen Gliedes der Gemeinschaft gegeben sind. Es muß innerhalb dieser eine gewisse Stufe gesicherten materiellen Wohlseins in allen Schichten geschaffen sein, ehe an die Entfaltung höherer geistig-sittlicher Kräfte gedacht werden kann. Die Befriedigung der wirtschaftlichen Bedürfnisse wird zur Trägerin der Befriedigung geistiger Erfordernisse gemacht. Die wirtschaftliche Arbeit erhält dadurch ihren sittlichen Adel, daß sie als die Grundlage für höhere Interessen, die die wahre Kultivierung der Menschheit ausmachen, betrachtet wird.

Damit hören die Organisationsfragen der Volkswirtschaft auf, bloße Fragen der Technik zu sein und als sittlich gleichgültig betrachtet zu werden. Sie verwandeln sich in Fragen der ethischen Lebensordnung. Die Machtfragen des wirtschaftlichen Lebens sollen nicht in Widerspruch zur Idee des Wohlwollens stehen. Das geschieht aber nicht etwa durch sentimentale Klagen über die Natur des Geldes, über die Börse, den Fabrikbetrieb usw., sondern durch die Vertretung des Satzes, daß alle Übelstände, die wir im Gefolge der historisch gewordenen Wirtschaftsordnung erblicken, nicht etwas an sich Notwendiges, durch die Natur der wirtschaftlichen Dinge Gegebenes sind, sondern Folgen einer unvollkommenen wirtschaftlichen Lebensordnung, die auf Grund der sittlichen Idee des Wohlwollens durch den Willen der Menschen geändert werden kann.

Es stellt sich neben das rechtliche das wirtschaftliche Ideal. Dieses wirtschaftliche Ideal ist zusammengefaßt in eine Organisation, die es sich zur Aufgabe stellt, durch eine zweckmäßige Bewirtschaftung der vorhandenen Güter die materielle Wohlfahrt der Gemeinschaft in möglichst gleichmäßiger Weise zu begründen und zu fördern und damit die natürlichen Bedingungen für die Erfüllung höherer Ziele des Menschenlebens zu gewinnen. Dieses wirtschaftliche Ideal findet seinen Ausdruck

in einem Verwaltungssystem, das in letzter Linie neben den Rücksichten auf die Technik des Wirtschaftslebens ethisch orientiert ist.

Drei große Versuche liegen vor, die Grundlinien eines solchen Verwaltungssystems zu liefern: 1. der Kommunismus, 2. der christliche Sozialismus, 3. der Staatssozialismus.

Ersterer ist wegen falscher psychologischer Voraussetzungen undurchführbar. Wo die realen Grundlagen der menschlichen Natur übersehen werden, muß man in das Reich der Utopien geraten. Der zweite scheitert bei der Ausarbeitung ins einzelne, bei der Anwendung der allgemeinen christlichen Forderungen auf die wechselnden wirtschaftlichen Verhältnisse des Tages. Der dritte allein hat sich als tragkräftig erwiesen. Das deutsche Wirtschaftsleben beruht auf staatssozialistischer Grundlage, nachdem der Staatsbegriff auf deutschem Boden eine durchgreifende Wandlung erfahren hat. Der konstitutionelle Staat wird als ein ethischer Organismus angesehen, dem die höchsten Aufgaben, nicht nur der äußeren Zivilisation, sondern vor allem der Innenkultur zufallen. Dazu gehört die Forderung, jedem Bürger und jeder Bürgerin die Möglichkeit eines menschenwürdigen Daseins zu verschaffen; jede Ausbeutung des Schwächeren durch den Stärkeren zu verhüten; die vorhandenen Gegensätze des Besitzes möglichst zu mildern und auszugleichen durch Schonung der Besitzlosen und starke Heranziehung der Besitzenden zu den Staatslasten. In der großartigen sozialen Gesetzgebung des deutschen Reichs hat der Staatssozialismus ein Werk von vorbildlicher Gestalt geschaffen; durch Vergößerung des Gemeinbesitzes und Beteiligung an industriellen und technischen Unternehmungen sucht der deutsche Staat einerseits dem Bodenwucher, einem der gefährlichsten Auswüchse moderner Entwicklung für das Leben des Volkes, entgegenzutreten, anderenteils einen starken Einfluß auf eine rationelle Bewegung und Förderung der materiellen Güter immer mehr zu gewinnen im Interesse des Gemeinwohls. Mag der Staat in diesen Bestrebungen vielfach auf Hindernisse stoßen, mag er sich zeitweise mit unvollkommenen Einrichtungen, wie z. B. bei der Steuerverteilung begnügen müssen, die großen und gesunden Grundlagen des ethisch gerichteten Staatssozialismus werden mit siegreicher Kraft sich weiter bohren und der Welt dereinst die Organisation eines wirtschaftlichen Systems zeigen, wie es eines großen Volkes würdig ist, das den materiellen Er-

folg immer nur als Grundlage für die Gewinnung höherer Kulturgüter anzusehen gelernt hat.

3. Kultursystem und Idee des sittlichen Fortschritts

Die Idee des Wohlwollens ist der versöhnende und vermittelnde Genius der Menschheit. Wo die Gesinnung des Wohlwollens fehlt, kann sich kein Gemeingeist entwickeln. Und wo der Gemeingeist mangelt, wird man vergeblich auf Opferwilligkeit und Dienstbarkeit rechnen, weil an seine Stelle Kastengeist, Sonderinteressen und schnöde Selbstsucht getreten ist, die alle edleren Regungen im Keime erstickt.

Zu dem Wohlwollen muß nun die Stärke des Wollens sich gesellen, die ihm Ausdruck zu verleihen und die Gesinnung in Tat umzusetzen vermag. Zeigt sich das Wollen schwach, durch Bedenklichkeiten aller Art gehemmt, und wird es mit dem starken, aufstrebenden Willen verglichen, so ist es der inneren Verurteilung sicher, während das kräftige Wollen im Dienste des Wohlwollens unseren Beifall hervorruft.

Die Größe des Willens offenbart sich uns in dreifacher Beziehung:

1. in der Stärke der einzelnen Regungen,
2. in der Summe und
3. im System derselben.

An den einzelnen Wollungen gefällt uns die Energie, an der Summe die Mannigfaltigkeit, im System die Zusammenwirkung. Der große Mensch ist dreifach groß: Seine Willenskraft besitzt Stärke, Reichtum und Geschlossenheit. Sein Gegenbild ist der schwächliche Mensch, der matt ist im Wollen, vielfach sich zerstreut und durch Widerstreit der Willensentschlüsse seine eigene Kraft lähmt.

Betrachten wir die Stärke des Wollens, so tritt sie uns entgegen als Intensität oder als Energie, die alle Hindernisse siegreich überwindet. Sie zeigt sich als Tatkraft gegenüber Unentschlossenheit und Schwäche, als Mut gegenüber der Ängstlichkeit und Verzagtheit, als Tapferkeit gegenüber der Feigheit. Die Größe des Wollens offenbart sich uns auch als Ausdauer, die schließlich überwindet, was unüberwindlich schien; als Beharrlichkeit, die es zur Meisterschaft bringt, als Beständigkeit, die in redlicher, stiller Arbeit das Ziel erringt, als Begeisterung, die

vorwärts stürmt, ohne zu erkalten. Diesen Erscheinungen eines kräftigen Willens gegenüber mißfällt uns aller Wankelmut, alle ungeduldige Hast, alles stoßweise, gelegentlich aufflackernde Wollen.

Die eigentliche Wurzel der intensiven Willensenergie ist das Interesse, die unmittelbare, freie, uneigennützige Hingabe an alles Gute, wohl zu unterscheiden von dem mittelbaren Interesse, das zwar zu denselben Gegenständen hinführt, aber an der Tätigkeit selbst kein Gefallen findet, sondern sich ihnen um äußerer Zwecke willen widmet. Im unmittelbaren Interesse wohnt eine ganz andere Regsamkeit des Geistes, als im mittelbaren, eine weit höhere und edlere. Deshalb verdient es den Vorzug. Es äußert sich in der Wahrheitsliebe, in dem Streben nach vollkommenen Leistungen, in dem Suchen und Forschen nach der wahren Erkenntnis.

Es ist uns Menschen damit ein unausgesetztes, unermüdliches Streben aufgegeben noch vorwärts und aufwärts. Jedes Stillstehen, jedes selbstgefällige Ausruhen auf schon errungenen Lorbeeren wird damit verurteilt. Wir werden damit auf die Bahn eines unendlichen nie zum Abschluß kommenden Fortschritts gedrängt.

Die Größe des Willens kann sich aber nicht nur im Streben und Tun, sondern ebenso auch im Leiden und im Dienen zeigen. Hierin überragt die weibliche Natur die männliche, da sie besondere Ausdauer und Beharrlichkeit in der Entsagung und in der Aufopferung für andere zu entwickeln vermag. Daher die besonderen Verdienste, die sich das weibliche Geschlecht z. B. in der Krankenpflege erwirbt.

Der Reichtum des Willens zeigt sich in der Weite des Umfangs, den er durch seine Tätigkeit zu umspannen sucht. Die Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit des Strebens gefällt gegenüber der Einseitigkeit, Engherzigkeit, Beschränktheit und geistigen Steifheit. Allerdings liegt der Vielseitigkeit, der Extension des Willens, die Gefahr der Zersplitterung nahe, daher muß eine zweckmäßige Konzentration der geistigen Kräfte hinzutreten. Diese wird dadurch bewirkt, daß die leitenden, herrschenden Kräfte gestärkt, die untergeordneten, dienenden aber schwächer ausgebildet werden. Alle aber werden gesammelt und zusammengehalten durch die Beziehung auf ein Hauptziel. Auf solche Weise tritt eine gewisse Ordnung, ein System innerhalb der Kräfte

ein, so daß sie in rechter Weise ineinander greifen und zusammenwirken. Dadurch wird der Kraftverlust vermieden, der aus dem innern Widerstreit entspringt. Die Kräfte potenzieren sich in ihrer gegenseitigen Unterstützung. Die Gesamtwirkung wird damit eine größere, während Vielgeschäftigkeit ohne Besonnenheit nur Zerrissenheit und Zerfahrenheit zur Folge hat.

Daher sind die praktischen Folgerungen der Idee der sittlichen Willensstärke nicht nur darauf gerichtet, im Wollen nicht nachzulassen und fortwährend darin zu wachsen, sondern auch eine zweckmäßige Konzentration unserer Tätigkeiten vorzunehmen und auch hierin stetig sich zu vervollkommnen, um den innern Frieden zu erlangen nach den Worten Rückerts:

„Vor jedem steht ein Bild deß, was er werden soll:
So lang er das nicht hat, ist nicht sein Friede voll."

Das gleiche Ideal soll nun auch die Gesellschaft beherrschen. Der Gedanke an den geistigen und sittlichen Fortschritt soll auch die Gesamtheit lenken. Dann hebt sie ihre Blicke höher und setzt sich große Ziele vor. Man verfolgt diese nicht im Genuß äußerer Güter, sondern in dem rastlosen Fortschreiten der Menschheit. Wenn ein Volk nur seine materielle Wohlfahrt im Auge hat, nur an die Mehrung und Gewinnung seiner wirtschaftlichen Güter denkt, so verrät es eine niedrige Gesinnung, an der es zugrunde gehen muß. Und wenn ein Volk glaubt, erst Wohlstand erwerben zu sollen, um später an die Pflege der geistigen Güter zu gehen, so mag es nur zusehen, daß es über dem Jagen nach Gewinn den Geschmack an edleren Beschäftigungen nicht verliere.

Das Richtige sehen wir in der Verbindung der Arbeitskreise, die für materielle Wohlfahrt und für geistige Kultur besorgt sind. Beide stehen in inniger Wechselwirkung miteinander. Das Verwaltungssystem braucht produktive Kräfte, damit die Gütergewinnung und der damit verbundene Betrieb nicht ins Stocken gerate. Das Kultursystem, das sich ihm anschließt, stellt diese Kräfte zur Verfügung, bildet sie heran, stattet sie aus. Da es aber im Dienst des sittlichen Fortschritts steht, kann es die Regsamkeit der geistigen Kräfte nicht in erster Linie fördern, um damit die nützliche Tätigkeit der produktiven wirtschaftlichen Arbeit zu steigern, sondern es hat an jeder sich regenden Kraft und Tätigkeit ein unmittelbares freies Interesse. Dieses freie unmittelbare Interesse bedeutet einen Schatz von Bildung, aus dem

das mittelbare Interesse für die Zwecke der Verwaltung immerfort sich erneuert und neue Kraft schöpft. So dient das Kultursystem der Verwaltung. Es verhütet, daß die Regsamkeit der produktiven Kräfte keine falsche Richtung einschlage und sittliche Verirrungen möglichst fern gehalten werden. Das Verwaltungssystem legt vor allem Wert auf die praktische Brauchbarkeit der Kräfte, daß keine Kraft unausgenutzt bleibe und jede sich an der Förderung des Wohlstands beteilige, daß jede an ihrem rechten Platz sei, wo sie am besten ihre Kraft entfalten und dem Allgemeinen dienen kann; daß neue Kräfte für neue Aufgaben sich entwickeln und daß schwache Kräfte gehoben und geschützt werden. Daß nun die praktische Verwendung der Arbeitskräfte in rechter Weise vor sich gehe, dafür tritt das Kultursystem ein mit seiner Sorge um die sittliche Veredlung der Kräfte. Damit wird ein Gegengewicht geschaffen, daß die Kräfte nicht im Materiellen untergehen, daß sie nicht ihre Seele verlieren im Jagen nach Gewinn und Genuß. Das Kultursystem will dafür sorgen, daß bis in die untersten Schichten hinein der Sinn und das Verständnis dafür eindringt, daß nicht bloß gearbeitet und gerungen werde, sondern daß alles, was gearbeitet wird, auch tüchtig und gut ausfalle, daß der Mensch nicht vom Brot allein lebe, sondern daß er auch Anteil an den höheren Gütern nehmen müsse, wenn sein Leben lebenswert sein soll.

Andrerseits wirkt das Verwaltungssystem durch das erhöhte materielle Wohlsein aller Glieder der Gesellschaft auf eine Belebung, Weiterbildung und Verbreitung von Wissenschaft und Kunst hin. Indem es der allzuraschen Erwerbung großer Vermögen entgegenarbeitet, sucht es die Brutstätten der geistigen Versumpfung zu treffen und der zunehmenden Sucht der besitzenden Schichten nach raffinierten Genüssen und aufregendem Zeitvertreib die Wurzeln abzuschneiden. Denn in einer in überfeinertem Genuß versunkenen Gesellschaft verkümmern und ersticken edlere Kulturbestrebungen, da sie einfache, unverdorbene Herzen voraussetzen. So kann das Verwaltungssystem nach oben hin günstige Bedingungen schaffen und dem Kultursysteme vorarbeiten. Dies geschieht ferner dadurch, daß es für die materielle Hebung und Sicherstellung der unteren Klassen sorgt, um damit erst die Möglichkeit für die Teilnahme an den höheren Gütern des Menschenlebens zu schaffen. Denn wer tagtäglich mit der Not des Lebens ringen und seine Kräfte in

diesem Kampfe aufbrauchen muß, von dem kann man nicht erwarten, daß er zu freier geistiger Regsamkeit und Beschäftigung, zur Lust der inneren Fortbildung gelangen kann. In dem aufreibenden Kampf um den Erwerb des für das Leben Notwendigen muß die Kraft für Höheres versagen. Es geht über unsere menschliche Kraft, beides zu vollbringen. Deshalb übernimmt das Verwaltungssystem die große und schöne Aufgabe, auch den arbeitenden Schichten den Kampf ums Dasein so zu erleichtern, daß Zeit und Kraft übrig bleibt für geistige Beschäftigung.

So macht sich die ausgleichende Tendenz des Verwaltungssystems nach oben und nach unten hin gleichmäßig geltend. Unten schafft es die Bedingungen für geistige Hebung, oben sucht es die Möglichkeit abzuschneiden, durch übertriebene Anhäufung großer Vermögen den Luxus zu fördern und damit auch den Mittelstand zu Üppigkeit und Genußsucht zu verleiten. Denn das Beispiel, das die höheren Schichten geben, wirkt weit mehr auf die unteren ein, als letztere es vielleicht gelten lassen wollen. Unwillkürlich schauen die unteren auf die oberen. In tausend feinen Wellenschlägen setzt sich das Tun und Treiben der oberen Schichten fort in die mittleren und unteren hinein. Deshalb tragen die führenden Kreise eine so große Verantwortung.

Das Kultursystem nimmt nun die vom Verwaltungssystem gestellte Aufgabe auf, für eine Steigerung der produktiven Kräfte in sittlicher und intellektueller Beziehung zu sorgen, eine Erweiterung der geistigen Gesichtskreise vorzunehmen und schließlich eine harmonische Vereinigung und Durchdringung aller menschenwürdigen Interessen zu erzielen. Dies geschieht, wenn die Gesinnung der Ehrlichkeit und Treue den Untergrund von Zuverlässigkeit herstellt, ohne den keine Gemeinschaft bestehen kann. Das Verwaltungssystem stellt die Kräfte auf eine aufwärts strebende Bahn wirtschaftlicher Vervollkommnung und Neuschaffung neuer Werte. Daß diese Arbeit in offenen ehrlichen Bahnen sich bewege, wenn vielleicht auch in etwas langsamerem Tempo, dafür soll der sittliche Grundzug des Kultursystems sorgen. Über der Arbeit für wirtschaftliche Fortschritte sollen die höheren Ziele in der Menschenbrust nicht verloren gehen. Das Kultursystem soll Sorge tragen für die religiöse, moralische, ästhetische und intellektuelle Ausbildung des Volkes. In dieser Sorge begegnet es sich mit der Pädagogik. Es hat zwei Aufgaben zu erfüllen:

1. Die Eröffnung von Bildungsquellen aller Art und ihre rechte Organisation, die Ausstattung und Vervollkommnung des Bildungsprozesses im Geiste eines besonnenen, stetigen Fortschritts (Kulturgesetzgebung).
2. Damit ist die Pflicht verbunden, die gesamte Kulturbewegung zu überwachen und etwaigen Auswüchsen einer falschen Kultur durch direkte und indirekte Maßnahmen entgegen zu treten (Kulturpolizei).

Der deutsche Staat hat auch hierin schon Hervorragendes geleistet. Er hat sich als ein Kultursystem seit den Zeiten der Reformation in steigendem Maße der Volksbildung angenommen. Schon während der Regierungszeit Herzog Ernst des Frommen in Gotha konnte man im Reich das Wort hören: Die Bauern Herzog Ernsts sind klüger, als anderswo die Edelleute. Die Bildungsbestrebungen des 17. Jahrhunderts wurden vom 18. aufgenommen, vom 19. immer kräftiger fortgesetzt und in das 20. hinübergeleitet. Als eine Hauptaufgabe der zum Deutschen Reich gehörigen Staaten erscheint die Pflege der Bildungsinteressen. Ein edler Wetteifer beseelt sie, in der Fürsorge für die Fortentwicklung einer höheren Innenkultur, an der alle Volksgenossen nach Möglichkeit teilnehmen können, es anderen zuvor zu tun, in der Erkenntnis, daß auch hier noch viel zu tun übrig ist. Hier liegt der Schwerpunkt der inneren Politik, die nach der wirtschaftlichen Seite hin von der Nationalökonomie, in den volkserzieherischen Aufgaben von der Pädagogik beraten werden kann.

4. Idee der inneren Freiheit — Idee der beseelten Gesellschaft

Die Idee der inneren Freiheit, welche die Reihe der sittlichen Musterbegriffe schließt, beruht auf dem Verhältnis eines wirklichen oder gedachten Einzelwollens zu dem von der sittlichen Einsicht geforderten idealen Gesamtwollen. Das daraus entspringende Urteil lautet: Die Übereinstimmung des Einzelwollens mit dem sittlichen Gesamtwollen, welches das Ergebnis der Einsicht in die Schönheit und Kraft der sittlichen Musterbegriffe ist, gefällt; das Gegenteil, die innere Disharmonie mißfällt.

Unter der praktischen Einsicht, in der schon Sokrates die Seele des sittlichen Lebens erkannte, verstehen wir den Inbegriff der gesamten moralischen Werturteile über das Wollen und den hieraus abstrahierten Musterbildern für das Wollen. Sie bilden den Kanon, an dem gehalten die einzelnen Willensentschlüsse, wenn sie mit ihm im Einklang stehen, anzunehmen, wenn sie ihm widerstreiten, zurückzuweisen sind.

An dem nun, was jemand beharrlich beschließt, sowie an dem, was er beharrlich von seinem Wollen ausschließt, erkennt man den Charakter des Menschen. Von seiner rein formalen Seite gefaßt kann man ihn als Konsequenz im Wollen und Handeln bezeichnen, die daraus entspringt, daß die einzelnen Willensakte gleichmäßig denselben allgemeinen Grundsätzen untergeordnet werden. Daß der Charakter als sittlicher geschätzt werde, dazu gehört, daß der innere Gehalt der leitenden Grundsätze ein sittlicher sei und die höchsten ethischen Maßstäbe in sich fasse. Die praktischen Grundsätze des sittlichen Charakters stützen sich auf gleichbleibende, absolut gültige Musterbilder. Die als wahr erkannten höchsten ethischen Ideen in allen Verhältnissen zur angemessenen Geltung und Darstellung zu bringen, ist oberster Grundsatz.

Der Einklang des Willens mit der sittlichen Gesetzgebung des Innern äußert sich im Leben als Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit, als Gesinnungs- und Überzeugungstreue, als Selbstüberwindung und Standhaftigkeit. In dem bekannten Charakterbild „Johannes Kant" von Gustav Schwab wird uns der Grundtypus des sittlichen Charakters mit all seinen Konsequenzen, der unverbrüchlichen Wahrhaftigkeit, der unerschütterlichen Gesinnungs- und Überzeugungstreue, der strengsten Gewissenhaftigkeit in voller Anschaulichkeit geschildert.

Diese innere charakterfeste Harmonie zwischen Wille und sittlicher Einsicht führt den Namen der inneren Freiheit. Denn durch sie werden wir frei von der Herrschaft der Begierden und Leidenschaften, frei von den Schmerzen der Reue, frei von inneren Vorwürfen, frei von der Knechtschaft des Bösen. Freiheit ist also nicht Ungebundenheit, Willkür oder Laune, sondern vielmehr Gebundenheit. In der Gebundenheit an das Sittengesetz in unserer Brust gewinnen wir die innere Freiheit. Sie bedeutet Unterwerfung unter den einzigen und rechtmäßigen Herrn unseres Willens, unter die sittlichen Ideen. In der freiwilligen Unter-

werfung unter dieses Oberhaupt liegt unsere sittliche Reichsunmittelbarkeit, dessen einfache aber zutreffende Formel nach den Worten des alten Götz von Berlichingen lautet:

„Ist dein Gewissen rein, so bist du frei."

Jede Abweichung von diesem Grundsatz führt zur Knechtschaft. Wer von der Herrschaft des inneren Sittengesetzes abfällt, wird ein Sklave. Das Sittengesetz, die sittlichen Ideen umfassend, macht allein frei; die Leidenschaft, die Sünde führt zur Sklaverei.

Und wir nennen diese Freiheit eine innere zum Unterschied von der äußeren, der bürgerlichen oder politischen Freiheit. Jene kann ohne diese bestehen. Bei der freiesten politischen Verfassung kann das Volk doch innerlich das unfreieste sein, gefesselt von der Leidenschaft nach Genuß, Besitz, Ehre, Ruhm und Herrschaft. Zu der inneren Freiheit aber kann der Mensch gelangen und wär' er, nach den Worten des Dichters, in Ketten geboren. Der Freiesten Freiheit ist immer recht zu wollen und zu handeln. Kein Mächtiger der Erde kann uns hindern, das Rechte wenigstens zu wollen. Kein Herrschergebot dringt in diese Tiefen des Innern ein, und sei es das machtvollste.

Die innere Freiheit ist das höchste; ohne sie kann die politische Freiheit auf die Dauer nicht bestehen. Denn die äußere Freiheit gründet sich allein auf die geistige und sittliche Kraft des Volkes. Die politische Freiheit muß verloren gehen, wenn ein träges Geschlecht die sittliche Arbeit zu umgehen und mühelos durch Formeln zu ersetzen sucht, was nur auf dem Gebiet täglicher, redlicher, nie endender sittlicher Anstrengung gedeiht. Das ist die große Lehre, welche die französische Revolution der Menschheit hinterlassen. Nicht in Formeln der Verfassung ist das Wohl des Volkes begründet, sondern allein in der Kraft sittlicher Gesinnung, die die geschichtlich gewordenen Formeln erfüllt. Von hier aus erscheint der Streit um den Wert politischer Verfassungen klein. Denn was hilft eine freie Verfassung einem unfreien Geschlecht, das in Materialismus erstickt, von äußerem Glanz und Ehrgeiz geblendet, von Parteiungen zerrissen sein besseres Ich verloren hat?

Es gibt also zwei Arten von Freiheit. Die falsche, wo ein Mensch frei ist, zu tun, was er will und die wahre, wo ein Mensch frei ist, zu tun, was er soll, nämlich das, was sein Gewissen gebietet. Um dies zu können, muß er frei sein, nicht äußer-

lich und politisch, sondern innerlich in seiner Gesinnung. Diese innere Freiheit darf nicht die Folge, sondern die Ursache und der Grund der äußeren Freiheit sein. Das Herz muß frei bleiben von entwürdigenden Leidenschaften, der Geist frei von verwirrenden Irrtümern und Vorurteilen.

Die Persönlichkeit geht verloren, wenn die sittliche Einsicht durch eine Einsicht anderer Art ersetzt werden soll, z. B. durch die Maximen der Klugheit oder solcher, die nur einen subjektiven Wert haben, wie z. B. die Vorurteile des Standes, des Korpsgeistes, die Vorschriften der Etikette. Man darf die sittliche Einsicht auch nicht vertauschen wollen mit den Grundsätzen einer Partei, nicht mit den sogenannten treibenden Ideen der Geschichte, nicht mit den Forderungen des Zeitgeistes. Die Einsicht, der gegenüber der Wille sich beugen soll in Gehorsam, muß des Herrschaftsrechts auch würdig sein. Sie muß einen absoluten Wert haben. Einen solchen aber haben nur die sittlichen Ideen. Sie sind, wie wir schon oben hervorgehoben haben, nicht das Erzeugnis der Laune, der Willkür oder der genialen Intuition eines einzelnen. Sie sind die konzentrierten Niederschläge, die Musterbegriffe einer Arbeit, an der Tausende von Geschlechtern sich abgemüht haben und noch weiter abmühen werden. Sie stehen über den schwankenden Meinungen der Parteien, des Zeitgeistes, der subjektiven Einfälle, darum gebührt ihnen die Regierung des Willens.

Aber diese Regierung muß ihren Sitz im eignen Lande haben, d. h. die praktische Einsicht und der sich ihr nachbildende Wille müssen in ein und derselben Person vereinigt sein. Der eigenen, selbsterworbenen Einsicht muß der Wille gehorchen, nicht fremder Autorität, die von außen gebietet. Selbst muß sich der Mensch das Sittliche als Oberhaupt wählen, wenn er wahrhaft frei sein will; selbst muß er sich gebieten, selbst auch unterwerfen, ohne äußeren Zwang, ohne inneres Widerstreben. Einsicht und Wollen gehören unverbrüchlich zusammen. Trennt man sie, so ist die innere Freiheit verloren. Einsicht ohne Gehorsam und Gehorsam ohne Einsicht heben die innere Freiheit auf. Ist die Einsicht vorhanden, aber mangelt der Gehorsam, dann ist die Klage Fausts berechtigt: Zwei Seelen wohnen ach in meiner Brust. Die Einheit der Person ist verloren und damit ihre Kraft und Wirkung. Der innere Friede und das damit verbundene Gefühl der inneren Freiheit ist dahin.

Aber ebensowenig vermag blinder Gehorsam gegenüber fremder Einsicht den Menschen zu der beseligenden Höhe innerer Freiheit zu erheben. Im günstigsten Fall führt ihn dies Verhältnis auf den schmalen Weg der Pflicht; nur zu häufig in das drückende Joch der blinden Unterwerfung unter das von außen kommende Gesetz.

Der sittliche Inhalt ist also etwas objektiv Gegebenes. Im persönlichen Bewußtsein wird der objektive Zweck zum normativen Gesetz geprägt, das nun als verbindendes Sittengebot uns erscheint. So wird die Persönlichkeit Urheberin der Form der Sittlichkeit, aber nur dieser.

Wer die Autonomie auch auf den Inhalt des Sittengesetzes ausdehnt, treibt den Personalismus zum Anarchismus. Denn dann gilt für den einzelnen nur eine Forderung: Laß deine Freiheit durch nichts beschränken; dulde kein andres Prinzip neben der Selbstherrlichkeit deiner Willkür. Dies aber führt zur Auflösung der Gemeinschaft, zu einem Kampf aller gegen alle.

Um dem Anarchismus zu entgehen gilt es, die inhaltliche Erfüllung der sittlichen Beurteilung aus dem sittlichen Bewußtsein der Gemeinschaft zu schöpfen, aus der Gesamtheit der sittlichen Prinzipien, die die Gemeinschaft erzeugt hat. Nur innerhalb dieser entwickelt sich das sittliche Urteil. An den wirklich gegebenen Verhältnissen der Gemeinschaft entsteht es und treibt weiter zur Bildung von Maximen. Der einzelne Mensch würde es von sich aus niemals zu sittlichen Normen von objektiver Gültigkeit gebracht haben. Er würde aus sich niemals etwas anderes haben entwickeln können, als den Grundsatz, alle anderen Geschöpfe nur als Mittel für seine Zwecke gelten zu lassen und sich selbst niemals als Mittel für den Zweck anderer herzugeben, es sei denn, daß seine Selbstherrlichkeit dadurch erhöht würde.

Die sittlichen Maximen, im Gewissen zusammengefaßt, sind supraindividuell. Nur ihre Form verdanken sie der Autonomie. Insofern dringt die Sittlichkeit von innen heraus; aber der Inhalt fließt der gestaltenden Innenarbeit von außen zu.

Für die Persönlichkeit entsteht nun das Problem, die innere treibende Schöpferkraft mit den objektiv gegebenen sittlichen Größen zu verbinden, sie in sich aufzunehmen, so daß sie lebendige Bestandteile unseres Inneren werden. Geschieht dies, dann ist die innere Freiheit erobert und die höchste Stufe persönlicher Innen-

entwicklung erstiegen. Nicht mit einem Male vollzieht sich dieser Prozeß, sondern in langsamem mühseligen Aufstieg, durch die Vorstufe der Legalität hindurch. Diesem Gange folgt auch die Erziehung. Ihr schwebt das Ideal vor, das Fichte, im Geiste Luthers, am Schluß seiner Vorlesungen in Jena 1794 zeichnete:

„Vor allen Dingen muß der Mensch einmal in seinem Leben den auf immer und auf alle Fälle gültigen Vertrag mit sich eingehen, die Gründe aller seiner Überzeugungen sich selbst zu bilden, schlechterdings nichts in sich zu dulden, was er auf bloße Autorität hin angenommen."

Vor allem auf dem Gebiete des Sittlichen. Aber lange Zeit hindurch muß sich die Erziehung mit dem legalen Gehorsam begnügen, wie es auch langer Zeit bedurfte, ehe sich die Legalität des Judentums zur Moralität des Christentums erheben konnte. Eltern und Lehrer vertreten dem heranwachsenden Geschlecht gegenüber die höhere sittliche Einsicht, der es sich unterwerfen muß, bis es selbst die innere Freiheit erlangt hat. Hierzu dient Unterricht und Führung. Ersterem fällt die Bildung der sittlichen Einsicht zu und zwar vor allem durch die geschichtlichen und literarischen Fächer, welche die Zöglinge in das Fühlen und Wollen der handelnden Personen zu versetzen und in ihren konkreten Erscheinungen das sittliche Urteil zu wecken und zu bilden vermögen. Die Führung aber sucht durch Beispiel und Gewöhnung in vielfachem Handeln den Zögling zu veranlassen, sein Wollen immer im Einklang mit der gewonnenen praktischen Einsicht zu halten, um zur inneren Freiheit im Kampf mit dem Leben emporsteigen und zur charaktervollen Persönlichkeit sich ausbilden zu können.

So ist die innere Harmonie, die die innere Freiheit bedeutet, kein Erzeugnis der schaffenden Naturkräfte, sondern ein Werk des Geistes. Die Harmonie liegt nicht zwischen zwei von Natur gegebenen Faktoren. Denn der eine Faktor ist der ideale Inhalt der Sittlichkeit, der andere das Wollen des Menschen, das idealisch gestaltet werden soll. Durch die Sittlichkeit schafft sich der Mensch um. Aus einem Naturindividuum macht er sich zur intelligiblen Person, zum Bürger eines Reiches sittlicher Ideale.

Dieser Übergang von der Legalität zur Moralität, von der bloßen Gesetzlichkeit zur Sittlichkeit, von der geforderten Unterwerfung unter die Autorität des Hauses, der Kirche und der

Schule zu der freiwilligen Unterwerfung unter die Autorität des Sittengesetzes in unserem Innern, die Erhebung vom blinden zum sittlichen Gehorsam, dies alles liegt eingeschlossen in dem schönen Bekenntnis Iphigeniens:

„Von Jugend auf hab' ich gelernt gehorchen;
Erst meinen Eltern und dann einer Gottheit;
Und folgsam fühlt' ich immer meine Seele
Am schönsten frei."

Dies der klassische Ausdruck der inneren Harmonie, des Einklangs zwischen Wille und sittlicher Einsicht, der inneren Freiheit.

Wir nennen diese Freiheit auch moralische Freiheit zum Unterschied von der psychologischen. Psychologisch frei ist der, welcher sein Wollen nach Gründen bestimmt; sittlich frei der, welcher den besten Gründen, die in den sittlichen Ideen liegen, folgt. Freiheit des Willens ist für uns die Bestimmung unseres Willens durch uns selbst, die Fähigkeit der Selbstbestimmung. Willensfreiheit ist Wahlfreiheit. Der Mensch kann, ehe er sich entscheidet, wählen zwischen verschiedenen Richtungen. Der Wahl geht die Überlegung voraus. Überlegung heißt hier Reflexion über die möglichen Arten zu wollen, über ihren verschiedenen Wert oder Unwert. Je nach der Kraft der einander gegenüberstehenden Motive wird die Wahl entschieden. Ist sie geschlossen, so entsteht eine zweite Überlegung über die zur Ausführung des gewählten Zwecks nötigen Mittel, aus der eine zweite Wahl hervorgeht. Jede Überlegung heißt im formalen Sinn vernünftig, wenn das Ich nichts weiter dabei begehrt, als unparteiisch jede mögliche Art zu wollen und die darüber ergehenden Urteile der Billigung oder Mißbilligung zu vernehmen.

Der reife in sich einige Mensch beugt sich vor der Autorität der sittlichen Ideen und fügt sich ohne Widerstreben ihren Forderungen. Indem er zugleich die sittliche Instanz noch höher hinaufrückt, sieht er in den Geboten des Gewissens das Walten einer Allvernunft, die sich durch die innere Stimme vernehmlich macht, der man darum gehorchen müsse. Deshalb ist die oberste der sittlichen Ideen die der inneren Freiheit. Sie ist sozusagen die Seele der Sittlichkeit. Innerlich frei ist der Mensch, der, trotz äußerer und innerer Versuchungen zum Bösen, doch dem treu bleibt, was er als das Gute und Rechte erkannt hat;

der in jeglicher Lebenslage weder auf Genuß noch Vorteil, sondern lediglich darauf achtet, was von ihm das Gewissen verlangt und dieser Forderung, koste es, was es wolle für Opfer, unbedingt gehorcht.

Im Gewissen sind die drei anderen Ideen zusammengefaßt:

1. Die Idee des sittlichen Fortschritts, welche auf ein starkes, vielseitiges und nach der sittlichen Hauptrichtung hinneigendes Wollen dringt.

2. Die Idee des Wohlwollens, die Huldgöttin des sittlichen Lebens, welche die Idee der Humanität oder der reinen Nächstenliebe bedeutet. Sie zeigt sich da verwirklicht, wo jemand ohne alle egoistische Nebenrücksicht, ja sogar mit Aufopferung seiner selbst, sich dem Wohle seines Nebenmenschen widmet, Unheil von ihm abzuwehren und alles ihm zuzuwenden trachtet, was für ihn ersprießlich dünkt.

3. Die Idee des Rechts, die den drohenden Streit der Willen fernzuhalten sucht, den bereits ausgebrochenen baldmöglichst geschlichtet wissen will. Deshalb dringt sie auf Feststellung und Heilighaltung der natürlichen wie der konventionellen Schranken der äußeren Tätigkeit der Menschen in ihrem Wechselverkehr und verlangt zugleich eine angemessene Belohnung des Verdienstes, sowie eine angemessene Bestrafung der Schuld.

Diese praktischen Ideen erschöpfen das gesamte Gebiet sittlicher Normen derart, daß jede spezifische Forderung, jede aus besonderen Verhältnissen hervorgegangene Pflicht auf sie zurückzubeziehen, aus ihnen zu begründen ist. Sie sind die Strebepfeiler des gesamten sittlichen Lebens.

Die innere Freiheit gibt dem Streben des Menschen Einheit und Selbständigkeit; die Idee des Fortschritts Kraft, Fülle, Abrundung; das Wohlwollen reinigt das Gemüt von selbstsüchtigen Trieben, stimmt es zur Opferwilligkeit und Opferfreudigkeit für höhere, gemeinsame Zwecke. Das Recht erzeugt das Gefühl äußerer Sicherheit. Es beruht auf der gegenseitigen Kenntnis der Tätigkeitssphären, vermöge welcher jeder weiß, was ihm von andern zu fordern erlaubt, was dagegen ihm selbst zuzumuten jenen verwehrt ist, gleicht alle Differenzen in den gegenseitigen Forderungen und Leistungen aus und sucht so das äußere Gleichgewicht unter den Individuen herzustellen, wie ihr Gegenpol, die innere Freiheit, das innere Gleichgewicht unter den einzelnen Entschließungen vermittelt.

Nur wer diese praktischen Ideen genau kennt, vermag sich selbst und andern darüber Rechenschaft zu geben, ob und warum ein Wollen, eine Lage, eine Unternehmung, ein Charakter sittlich ist oder nicht. Im Hinblick auf sie werden wir nur denjenigen sittlich nennen, der als tadelfrei vor ihnen sich erweist, der, ein Herr seiner eigenen Entschlüsse, sich nie durch subjektive Regungen, Launen, Lüste und Leidenschaften bestimmen läßt, sondern lediglich den Forderungen des Gewissens folgt; dessen Wollen stark, entschieden, reich und planvoll ist; der, von reiner Menschenliebe beseelt, sich lebhaft um das Wohl seiner Nächsten bemüht; der sich kein Unrecht, keine Unbilligkeit erlaubt.

Damit ist das Ideal der menschlichen Persönlichkeit umschrieben, das jeder in sich zu verwirklichen trachten soll. Hierin liegt für den einzelnen die höchste und schönste Lebensaufgabe eingeschlossen. Die Pädagogik aber findet hier ihr Erziehungsziel.

Wenn der Mensch an sich und in sich arbeitet, dient er zugleich zur Vollendung des gesellschaftlichen Körpers, der Umwelt, in der er lebt und atmet, des Arbeitsgebietes, in das er hineingestellt ist mit all seinen persönlichen Kräften und Strebungen. Auch hier besteht der Fortschritt in einem Sichbesinnen auf die sittlichen Ideen. Wenn sie die Gesellschaft völlig durchdringen und vergeistigen, dann erhält auch der Gesamtorganismus gleichsam eine Seele, so daß wir ihn als beseelt uns vorstellen können. Der gesellschaftliche Körper nimmt die Form der beseelten Gesellschaft an.

Wie die höchste Entwicklungsstufe der Einzelpersönlichkeit auf dem harmonischen Verhältnis von Wollen und sittlicher Einsicht beruht, so stützt sich die Idee der beseelten Gesellschaft gleichfalls auf diese Harmonie.

Wollte man die beiden Elemente, Einsicht und Folgsamkeit, trennen und in zwei verschiedene Individuen zerlegen, so wäre damit die Idee der inneren Freiheit aufgehoben. Ebenso wird die Idee der beseelten Gesellschaft aufgehoben, wenn man in der Mehrheit die beiden Elemente, die Einsicht in die gesellschaftlichen Ideen und die Folgsamkeit, voneinander trennt und in verschiedene Teile des Gesellschaftskörpers verlegt denkt. Denn unter der beseelten Gesellschaft verstehen wir eine Mehrheit von Menschen, welche durchdrungen sind von der Einsicht in die ethischen Ideen, und welche dieser Einsicht gehorchend nun bestrebt sind, die genannten Ideen gleichmäßig und in vollendeter Weise zur Darstellung im Leben der Gesellschaft zu bringen.

Dieses Bild einer idealen Gemeinschaft schwebt auch offenbar einem der tiefsinnigsten Denker des Altertums vor, Platon. Nur wird dieses Urbild gesellschaftlicher Vollendung dadurch getrübt, daß Einsicht und Gehorsam von einander getrennt und an zwei verschiedene Stände verteilt werden. Er ging nämlich von der Voraussetzung aus, daß die praktische Einsicht lediglich Gabe einiger weniger sei. Diese seien deshalb bestimmt zum Herrschen, da sie den Logos, die Vernunft der Gesellschaft, repräsentieren. Die anderen Stände aber, Krieger und Volk, seien an den absoluten, reflexionslosen Gehorsam gewiesen. Diese Anschauung ist vom Standpunkt unserer Ethik nicht aufrecht zu halten. Wer sich bloß mechanisch an der Lösung der gesellschaftlichen Aufgaben beteiligt, fällt aus der Beseelung heraus und ist bloß passives Werkzeug in der Hand der andern, welche die Ziele vorzeichnen, also nicht in, sondern über der Gesellschaft stehen. In dem Idealbild der Gemeinschaft muß man sich daher alle Glieder von der praktischen Einsicht durchdrungen denken und von dem willigen Gehorsam beseelt, ihr zu folgen.

Hierbei können natürlich mancherlei Arten und Gradunterschiede stattfinden. In dem hingebenden unbedingten Gehorsam, den der Wille der ethischen Einsicht freudig entgegenbringt, zeigt sich die Liebe zum Sittlichen. Aber diese Liebe zum Sittlichen ist nicht bei allen Gliedern der Gesellschaft gleich stark entwickelt. Der eine glüht, stürmt in voller Liebe zur Sittlichkeit. Er wartet nicht, bis sich die Gelegenheit, Gutes zu tun, sich darbietet, sondern er sucht sie auf. Er fragt nicht, ob eine gute Tat, die zu vollziehen ist, gerade nur ihm oder ihm mehr als einem andern obliege, sondern er freut sich, sie üben zu können. Andere sind gleichgültiger dem Guten gegenüber, da sie an sittlicher Einsicht die Höhe der ersteren nicht erreichen konnten und an sittlicher Wärme nachstehen. Hier machen sich die Verschiedenheiten der einzelnen Glieder in Individualität, Begabung, Bildungsgrad, Anstelligkeit geltend. Selbst in der beseelten Gesellschaft kann man sich nicht alle Unterschiede völlig aufgehoben denken, solange die Verschiedenheit menschlicher Naturen bleibt. Auch in ihr wird es leitende und dienende, höhere und niedere Organe geben, und darnach wird sich das Maß der Einsicht richten, das man von dem einzelnen zu fordern berechtigt ist.

Allerdings müssen die genannten gesellschaftlichen Systeme (Rechtssystem, Verwaltungssystem, Kultursystem) einen gewissen

Grad annäherungsweiser Vollendung erlangt haben, ehe von einer inneren Beseelung der Gesellschaft gesprochen werden kann. Denn letztere erscheint ja nicht als ein eigens für sich bestehender Gesellschaftskörper, sondern vielmehr als eine Zusammenfassung der genannten gesellschaftlichen Systeme, als ein ethischer Organismus, in dem die gesamten Ideen sich gegenseitig tragen und durchdringen. Das Ganze besteht aus mehreren Kreisen, die sich so verhalten, daß in jedem Kreise ein System von Tätigkeiten für einen besonderen idealen Zweck enthalten ist. Diese Kreise bestehen nicht isoliert, sondern zur Einheit eines Gesamtlebens vereinigt. In solchem Sinne können wir von einem ethischen Organismus reden. Er baut sich auf aus den einzelnen Ideen.

In ihm soll der Inhalt der sittlichen Ideen immer vollständiger und reiner gedacht, ihre Weisungen immer tiefer verstanden, ihre Forderungen immer höher erfaßt werden.

Je intensiver dieses Sichbesinnen auf die sittlichen Ideen stattfindet, um so eher wird die Gesellschaft sich dem Urbilde des beseelten ethischen Organismus annähern. Und diese Aufgabe wird nicht nur dem Staate gestellt, sondern jedem Menschenverein, gleichviel von welcher Ausdehnung. Jeder kleine und kleinste Kreis kann eine beseelte Gesellschaft bilden, die Familie, die Gemeinde, eine Korporation, ein Stand, eine Erziehungsschule, — jede Verbindung, jeder Verein, jede Genossenschaft kann sich in eine beseelte Gesellschaft verwandeln. Diese Kreise sind sehr verschieden in bezug auf die eigentümlichen Verhältnisse, unter denen sie sich entwickeln, in bezug auf den Boden, den sie einnehmen, in bezug auf die Umgebung, in der sie sich befinden, in bezug auf die Mittel für die Realisierung ihrer Zwecke — kurz in ihren äußeren Formen, in ihren Erscheinungen können sie sehr voneinander abweichen. Aber trotzdem kann jeder Kreis für sich eine beseelte Gesellschaft darstellen, wenn er nicht nur ein Aggregat, sondern ein System zusammengehöriger, von einander abhängiger Massen und Berufskreise bildet. In jedem muß derselbe Geist wirken, dieselbe ideale Vortrefflichkeit vorgebildet, dasselbe Musterbild angeschaut werden, zu dem sich alle Glieder des Kreises erheben sollen. So können sich mehrere beseelte Gesellschaften neben einander ausbilden.

Vor allem soll aber die Familie eine solche darstellen. Die Durchdringung der einzelnen Glieder ist hier wesentlich erleichtert

durch die natürliche Sympathie, welche in diesem Kreise herrscht. Auch sind ja hier, wie in einem Miniaturbild, die gesellschaflichen Ideen vereinigt. Die Familie ruht auf der rechtlichen Basis und stellt mit ihren Belohnungen und Strafen ein Rechtssystem im kleinen dar; durch die Bewirtschaftung des gemeinsamen Vermögens ein Verwaltungssystem und in Hinsicht auf ihre erzieherische Aufgabe ein Kultursystem. Erfüllt die Familie ihren sittlichen Zweck nach den genannten Richtungen hin, weiß sie allen ihren Gliedern eine Seele, ein Gewissen und Gemeinschaftsgeist einzuflößen, so ist in ihr schon jenes Urbild verwirklicht.

Von solchen kleineren Gesellschaften wird die Beseelung ausgehen müssen, um dann immer weitere Kreise zu durchdringen. Je größer dieselben werden, um so mehr wächst die Schwierigkeit für die Beseelung. In den kleineren Kreisen kann die Gesellschaft eher zur Reinheit und Stärke des sittlichen Geistes gelangen, weil weniger Hindernisse für die Durchdringung zu überwinden sind und eine gleichmäßigere Leichtigkeit der Mitteilungen und des Verständnisses gegeben ist. Die kleinen Kreise erscheinen daher als eine Vorschule für den Dienst in den größeren und eine Vorbedingung für die sittliche Durchdringung der größeren. Diese setzen sich am besten aus kleineren zusammen, in denen derselbe Geist lebt. Die kleineren verschmelzen sodann zu einer höheren Einheit und bilden so eine erweiterte Gesellschaft, nachdem die Hindernisse beseitigt sind, die der Verschmelzung und Durchdringung in einem allgemeinen Geiste entgegen gestanden haben. Nur auf solche Weise können z. B. auch Teile eines und desselben Volkes zu staatlichen Vereinigungen übergehen. Durch gewaltsame Mittel des Zwangs läßt sich nichts erreichen. So wurde 1871 mühelos erreicht in Deutschland, was 48 nicht möglich war, weil damals in den einzelnen Gliedern noch nicht der gemeinsame Geist, welcher für einen ethischen und politischen Gesamtorganismus nötig ist, lebte. Durch bloße Ausdehnung der äußeren Grenzen und durch das Einschließen von Menschenmassen in einen künstlichen Verfassungsmechanismus wird für den Geist der beseelten Gesellschaft nichts gewonnen. Auf die rechte Bahn der gesellschaftlichen Entwickelung wird ein größeres wie kleineres Ganzes immer nur dann gebracht, wenn das Streben darauf hingeht, daß die vorhandenen Gegensätze ausgeglichen, beieinander liegende Meinungen untersucht, trennende Vorurteile weggeräumt, die wirklichen Einheitspunkte

hervorgehoben werden, wobei auf das allgemeine Bedürfnis und auf die Notwendigkeit größerer und umfassender Durchdringung hingewiesen wird.

Aber all dies ist — wie schon gesagt — zunächst in kleineren Kreisen weit eher möglich, als in großen, umfassenden. Legen wir den idealen Maßstab z. B. an den heutigen Staat, wie er in Wirklichkeit sich gestaltet, an, so wird jeder leicht erkennen, wie weit dieser noch von dem Idealbild entfernt ist, während die von den Aposteln eingerichtete christliche Urgemeinde demselben sehr nahe stand, da sie ja in dem kleinen Kreis nur das Reich Gottes vor Augen hatte und in ihrer ursprünglichen Einfalt von irdischen Machtgelüsten frei war.

Denken wir aber endlich auch daran, daß die Völker auf Erden unter sich eine beseelte Gesellschaft bilden können. Hier wird der Abstand von dem Idealbild geradezu ein ungeheuerer.

Sehen wir nur darauf, daß die materielle Wohlfahrt aller eine gemeinsame Angelegenheit bilden, und daß die einzelnen Verwaltungssysteme sich miteinander verbinden müßten! Wie schwer ist in diesem Punkte die Vereinigung — wie macht sich hier, wo es sich um materielle Interessen handelt, der Egoismus der Völker geltend! Nur erste Ansätze sind hier und da vorhanden: Staatsverträge bei Verfolgung von Verbrechern; Verabredungen in bezug auf Pflege der Verwundeten im Kriege; Handelsverträge — alles mehr nach der Seite der Verwaltung hin. Weit eher leitet das Kultursystem eine Verbindung ein. Recht, Vergeltung, Verwaltung halten sich naturgemäß zunächst in den Schranken, die ihnen durch Boden und Stammesverhältnisse gezogen sind — die Kultur knüpft die weitesten Verbindungen an, bringt die verschiedenartigsten Völker und Staaten in Zusammenhang, sie gewinnt eine kosmopolitische Tendenz im besten Sinne. So ließe sich die Verschmelzung am ehesten durch Kultursysteme vollziehen. Wissenschaft, klassische Literatur, Kunst, wahre Religion und lautere Lebenssitte können und sollen ein Gemeingut aller gebildeten Menschen ausmachen. Die geistig und sittlich Gebildeten aller Zungen und aller Zonen können eine große Familie bilden, ob sie auch Länder und Meere scheiden. Denken wir uns diese Familie der Edleren, der Besseren, der Einsichtigeren immer mehr wachsend, immer weitere Kreise durchdringend, so könnte dereinst, wenn auch nach Jahrtausenden, lebenspendende Beseelung die ganze Menschheit umschließen. Dann wäre das

Reich Gottes auf Erden eingekehrt und in Wahrheit das goldene Zeitalter angebrochen. Wie die Seele im physischen Leibe des Individuums lebt und wirkt und alle bewußten Bewegungen leitet, so würden die einzelnen Glieder der großen Gesellschaft von einem Geiste bewegt werden, wenn keiner sich eigen, auch keiner sich fremd fühlt, den alle ansehen wie eine Seele, die in ihnen allen, in ihrer Gesamtheit lebt. Der Geist, die Seele der Gesamtheit ist aber das ideale Gedanken- und Willensleben. Das ist das Ideal eines Gemeinwesens nach seinen verschiedenen Seiten hin, das im Gesamt-Bewußtsein lebt. Es ist die praktische Vernunft, die allen vorleuchtet und sie bei allen Bestrebungen leitet; das Gesamt-Gewissen, das gleichsam über den Verhältnissen des Gemeinwesens und seiner Glieder schwebt, wenn diese Verhältnisse mit ihrem Maßstab gemessen werden.

In dieser Hingabe an den Gesamtgeist ist die Forderung für den einzelnen eingeschlossen, von allen Gedanken, Zielen, Neigungen, Liebhabereien abzusehen, die den idealen Zwecken der Gesamtheit widerstreiten.

So bedeutet der einzelne also nichts gegenüber den gesellschaftlichen Ideen? Soll er ganz in ihnen aufgehen, soll er nur mit ihren Gedanken und den von ihnen ausgehenden Bestrebungen sich beschäftigen?

So ist es nicht. Die gesellschaftlichen Ideen heben das Recht des individuellen Lebens nicht auf; sie fordern als absolute Vorbilder nur dies, daß das individuelle Leben immer mit ihnen in Einklang sei. Alles Besondere und Individuelle lassen sie frei gewähren; sie setzen ja nichts fest über das, was bloß den einzelnen angeht, seine Ansichten, Beschäftigungen, Genießungen und Bestrebungen. Die gesellschaftlichen Ideen nehmen den einzelnen nicht ausschließlich in Anspruch; ihm gelten ja auch die Individual-Ideen. Beiden Arten von Ideen muß er zu genügen suchen. Die Würde eines jeden ist abhängig von der Hingabe an sie, so gewiß jeder Individualist für sich ist und zugleich Glied der Gemeinschaft.

Der einzelne kann nun höher oder niedriger stehen als die ethische Bildung, die in der Gesamtheit verbreitet ist. Überragt er diese an Reinheit der Gesinnung, so müssen die Ideen ihn treiben, als beseelende Kraft auf die Gesellschaft zu wirken. Lessing, Schiller, Goethe, Kant, Herbart betrachten es als eine Mission der sittlichen Ingenien, durch die Ideale, die sie aufstellen, andere

zum schlechthin Vortrefflichen emporzuheben. Steht aber der einzelne niedriger, so muß er sich an den höher Stehenden zu erheben suchen, um an ihren Gedanken und Strebungen teil zunehmen.

So nimmt jeder, wenn man seine gesellschaftliche Bedeutung einer sittlichen Schätzung unterwirft, nach der Größe seines Beitrags für die Gemeinschaft einen höheren oder niederen Rang ein. Diesen Rang darf man aber nicht etwa verwechseln mit seiner äußeren Stellung und seinem gesellschaftlichen Einfluß; noch weniger mit der Auszeichnung durch Würden, Titel und Orden. Der ethische Rang ist unabhängig von all' diesen Äußerlichkeiten. Überall und in jeder Stellung kann man Ausgezeichnetes für die Beseelung der Gesellschaft leisten. Auch in niedrigster Stellung kann der einzelne ethisch einen hohen Rang einnehmen. Das gewährt dem einzelnen eine innere Genugtuung, die für äußere Zurücksetzung entschädigt. Freilich sollte keine Differenz stattfinden zwischen dem ethischen Rang und der äußeren Stellung. Ethischer Wert und gesellschaftlicher Rang sollten sich decken. Der Gesamtwert des einzelnen sollte in genauer Angemessenheit zu dem Maß seiner wahren Bedeutung für die Gesellschaft geschätzt werden. Bei einer niedrig stehenden Gesellschaft ist es umgekehrt. Äußere Stellung allein ist maßgebend und bestimmt den Gesamtwert. Wo es der Fall, da ist es ein Zeichen des Mangels an Beseelung. Wie jeder ein deutliches Bewußtsein haben muß von der Notwendigkeit seiner Leistungen für die Gesamtheit und in dem rechten Ehrgefühl die wirkliche Bedeutung derselben sich kundgibt — so sollte die Gesellschaft auch die persönliche Leistung — gleichviel an welcher Stelle der nationalen Arbeit sie geschieht — mit der rechten gesellschaftlichen Schätzung umgeben. So verlangt es die Idee der beseelten Gesellschaft.

Diese Idee steht, ebenso wie die der inneren Freiheit für die Einzelpersönlichkeit, am Schluß der Gesamtentwickelung. In dieser können wir drei Hauptstufen unterscheiden:

1. Die unterste Stufe, auf der die Macht,
2. die mittlere, auf der das Recht,
3. die höchste, auf der die Freiheit herrscht.

Wir können sie auch bezeichnen mit den Namen der Autorität, Legalität, Moralität. Und diese Stufen finden wir ebensogut in der Einzel- wie in der Gesamtentwickelung. Der einzelne gehorcht zuerst in blindem Gehorsam der äußeren Autorität; dann

sieht er die Notwendigkeit einer Gesetzgebung ein und beugt sich in willigem Gehorsam; endlich nimmt er die von außen gegebene Gesetzgebung in sein Inneres selbsttätig auf und unterwirft sich ihr in innerer Freiheit.

Im Zusammenleben der Menschen regierte zuerst die Gewalt, geleitet vom Selbsterhaltungstrieb der Herrschenden. In blindem Gehorsam unterwarf sich der Stamm der Autorität des Gebieters. Die Herrschaft der Gewalt wird dann abgelöst durch das Recht. Es führt sich ein mit der Anerkennung der gegebenen Machtverhältnisse. Diese sucht man durch Gründe zu stützen. Damit verbindet sich eine Ausgleichung aller Zufälligkeiten und Ungerechtigkeiten: Allgemeine Maßstäbe und feste Grundsätze zur Entscheidung der einzelnen Fälle werden gesucht und festgestellt. Damit wird die äußere Ordnung und das legale Verhalten der Gesellschaft gewährleistet.

Der Blick auf die Idee der allgemeinen sogenannten angeborenen Menschenrechte erhebt die Gemeinschaft dann auf die Stufe der sittlichen Freiheit. In unserem Volk wird dieser Schritt durch Luther, Schiller, Kant, Fichte und Herbart vollzogen. Kant verkündete: Freiheit, sofern sie mit jedes anderen Freiheit nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen kann, ist das einzige ursprüngliche, jedem Mensch kraft seiner Menschheit zustehende Recht. Jede Beschränkung der persönlichen Freiheit muß begründet werden; die Freiheit an sich bedarf keiner Motivierung. Dies Prinzip führt über den Kreis des Rechts hinaus. Daß jeder als freie Person behandelt werden soll, ist eine sittliche Forderung, die in dieser Form nicht zum äußeren Gesetz wird. Aber die Freiheit ist keine angeborene, sondern sie muß vielmehr erworben werden. Erklärt man den Menschen zu rasch für frei, so wird man ihn hindern, es zu werden. Sobald der Rausch der Begeisterung über die sogenannten angeborenen Menschenrechte vorbei war, sah man auch ein, daß es wenig nützt, dem Menschen den Rang eines freien Wesens einzuräumen, wenn man ihm nicht dazu hilft, daß er es werde.

Hier stellt sich nun das soziale Problem unserer Tage ein. Es berührt in seiner Vielgestaltigkeit alle Verhältnisse. Es greift ein in Religion, Wissenschaft und Schule, Eigentum, Wirtschaft, Industrie und Handel. Es betrifft nicht eine einzelne Seite des menschlichen Lebens, sondern die vollständige Entwickelung des Lebens der Gesamtheit.

Die Stellung des einzelnen wird gewürdigt im Rahmen des Ganzen. Hier ist dem einzelnen Gelegenheit und Mittel zur Arbeit im Dienst der Kultur angewiesen. Die kulturellen Zwecke umfassen alles, was zur Entwickelung und zum Fortschritt des Ganzen nach innen wie nach außen beiträgt. Das Leben und Wirken in der Familie, in der bürgerlichen Gesellschaft, im Staat, in Kunst und Wissenschaft, im Bereich der Industrie wie des Handels dient diesem Zweck.

Indem der einzelne auf einem Gebiete arbeitet, erkennt er, daß er Glied eines großen Organismus, Bürger in dem sich herausarbeitendem Reich der beseelten Gesellschaft ist. Er findet sein eigentliches Ich in der Aufgabe, die er innerhalb dieser Entwickelung zu lösen hat. Die Geltung und die Bedeutung der Persönlichkeit beruht auf dem Wert der Interessen, für die sie lebt. Der einzelne behauptet sich und findet Anerkennung dadurch, daß er die Bedeutung dessen dartut, wofür er lebt. Die Persönlichkeit entwickelt sich unter dem Wirken für Anforderungen und Zwecke, die von der wirklichen Welt gestellt werden. Die Wirklichkeit ist also mehr als ein Schauplatz, auf den die einzelnen sich stellen, um ihre Geschicklichkeit zu zeigen. Die innige Verbindung des einzelnen mit dem Geschlecht, des einzelnen mit der wirklichen Welt ist der Lebensnerv aller gesunden ethischen Entwicklung.

Das Gegenbild bilden die Mönche, die in der ägyptischen Wüste ihre Zeit mit der Bewässerung trockener Stäbe, die in den Sand gesteckt waren, verbrachten. Vom asketischen Standpunkt aus ist es allerdings gleichgültig, ob man an der Umgestaltung der Gemeinschaft mitarbeitet, oder ob man einen trockenen Stab gießt.

Wir dagegen sagen: die ethische Persönlichkeit und die ethische Gesamtverfassung entwickeln sich durch- und miteinander. Die Arbeit im Dienste der Aufgaben — und umgekehrt die Aufgaben selbst haben direkt oder indirekt die Entwicklung des persönlichen Daseins und die Gestaltung der Gesamtheit zu ihrem Inhalt.

Als höchste ethische Ideen haben wir im Vorstehenden die Idee der inneren Freiheit und der beseelten Gesellschaft, als eines Reiches ethischer Persönlichkeiten, kennen gelernt. Sie sind nicht die Frucht willkürlicher Spekulation, sondern Ideale, die sich im Lauf der Entwicklung gebildet haben, indem der Gedanke auf künstlerische Weise die Elemente zum Bilde des Vollkommenen aus

der Wirklichkeit holte, von allem Unvollkommenen abstrahierend. Diesem Ideal sich anzunähern ist Aufgabe der fortschreitenden Entwickelung. In ihren Dienst stellt sich die Pädagogik.

Die Phasen, in denen die menschliche Entwicklung von unten nach oben sich bewegt, lassen sich übersichtlich in nachstehender Tabelle zusammenfassen:

A. Einzelentwicklung	B. Gesamtentwicklung
1. Erhaltung des Einzelwesens (Nahrung, Kleidung, Wohnung)	1. Erhaltung der Art (Geschlechtsleben)
2. Physische Vervollkommnung (Hygienisch einger. Leben)	2. Physische Vervollkommnung (Sport und Spiel)
3. Geistige Vervollkommnung (Lernen)	3. Geistige Vervollkommnung (Forschen)
4. Sittliche Vervollkommnung (Freiwillige Unterwerfung unter die sittlichen Ideen)	4. Sittliche Vervollkommnung (Organisation der Gemeinschaft auf Grund d. gesellschaftl. Ideen)

V. Von der Verwirklichung der Ideale

Kultur beruht auf dem Erbe der Vorfahren und besteht aus beständiger Arbeit der Gegenwart. Wozu dieses rastlose Ringen und Vorwärtsstreben? Wozu die Hast des Alltags und das Treiben der Menge? Wozu die stille unablässige Denkarbeit von Philosophen und Dichtern? Und wozu die große, mühselige, täglich sich wiederholende Arbeit an der Erziehung der Jugend?

Eine Antwort auf diese Fragen kann nur in befriedigender Weise von einem Standpunkt aus gegeben werden, der fest im Glauben an eine aufsteigende Entwicklung der Menschheit steht und davon überzeugt ist, daß all unsere Anstrengung, die wir leisten, ein winziges Glied in einer ungeheuren Arbeitskette bildet, die durch die Jahrhunderte hindurchgeht; daß wir von dem Bewußtsein erfüllt sind, einem aufsteigenden Prozesse zu dienen, in dem immer tiefere Erkenntnis des Weltganzen, ein immer reinerer Gottesbegriff, immer höhere Stufen der Sittlichkeit und der Kunst, immer größere Beherrschung der Kräfte der Natur von Stufe zu Stufe erreicht wird.

Dieses Bewußtsein stärkt die Arbeitskraft, richtet den Mutlosen auf, tröstet den Verzagenden, ruft alle Volksgenossen zu neuen Anstrengungen auf, erfüllt vor allem die Erzieher mit sicherem Vertrauen in die Zukunft, mit innerer Befriedigung und

mit Kraft, ihrem schweren Werke unablässig und hingebend zu dienen.

1. Der Entwicklungsgedanke

Diese Überzeugung, daß es der Menschheit als solcher wesentlich ist, in dem Verlauf der Kulturarbeit trotz aller Hindernisse und Rückbildungen eine aufsteigende Linie einzuhalten, hat sich im Laufe der Jahrhunderte mit immer größerer Klarheit und Bestimmtheit herausgestellt. Sie gehört vor allem zu den Errungenschaften der neueren Zeit und umfaßt die Antwort auf die Frage nach dem Sinn unseres Daseins.

Mit dem Eintritt des Christentums wurde diese Frage lebendig. Der christlichen Lehre ist nicht das Wesen der Natur, sondern das Wesen und das Schicksal des Menschen als ethisch-religiöser Persönlichkeit maßgebend. Clemens von Alexandrien und Augustin entwickelten eine religiöse Teleologie, nach der die Menschheit unter göttlicher Führung von unten herauf einem heilsgeschichtlichen Ziele entgegenreift, eine Auffassung, die auf deutschem Boden von Lessing aufgenommen und in seiner „Erziehung des Menschengeschlechts" weiter verfolgt wurde.

Durch die Bewegungen der Renaissance und der Reformation wurde dann das Bewußtsein gestärkt, daß die Menschheit abermals einen gewaltigen Schritt nach vorwärts getan habe. Dabei übernahmen die Deutschen die Führung, da sie den Grundfragen der Menschheit am tiefsten unter den Völkern nachgingen, die Bahn frei machten für geistigen und sittlichen Fortschritt und dem Ausblick in die Zukunft der Kulturarbeit eine bisher ungeahnte Weite verliehen.

Gegenüber dem leidenschaftlichen Widerspruch Rousseaus gegen die Ansicht der weltbeglückenden Wirkung der bisherigen Zivilisation begründete Herder die Auffassung der Kultur, derzufolge die Entwicklungen der verschiedenen Völker sich zueinander wie die Stadien eines ansteigenden Prozesses verhalten, in dessen Verlauf das Wesen der Humanität immer vollkommener in Erscheinung tritt, wobei er auch die physischen Lebensbedingungen der Menschen in vortrefflicher Weise heranzuziehen verstand. Im Anfang des 19. Jahrhunderts erfuhr dann der historische Entwicklungsgedanke eine weitere Klarstellung und Einbürgerung durch die spekulative Durchbildung der Geschichtsphilosophie, der das geschichtliche Geschehen als die ewige Entwicklung des Welt-

geistes erscheint, deren einzelne Momente als ebensoviele sich nach einander bedingende und erzeugende Ideen in der Aufeinanderfolge der verschiedenen führenden Völker zur konkreten Darstellung gelangen. Hegel teilte die Überzeugung von den ewigen ehernen Gesetzen, nach denen wir alle unseres Daseins Kreise vollenden. Er glaubte die Entwicklungsgesetze a priori der Wirklichkeit vorzeichnen zu können.

Das auf spekulativem Wege gewonnene Ergebnis ist in der Überzeugung eines den Fortschritt ins Unendliche bedingenden Weltgesetzes niedergelegt. Diese Überzeugung wird im Laufe des 19. Jahrhunderts durch die epochemachenden Entdeckungen im Gebiete der Natur und durch die Vervollkommnung der Technik bestätigt und verstärkt.

Vor allem wurden die Ergebnisse der Deszendenztheorie nach dieser Richtung hin verwertet. Ihre Lehre von der durch den Kampf ums Dasein bedingten Auslese des Passendsten und Lebensfähigsten wird auf die Menschenwelt übertragen und stellt eine ins Unbestimmte, ja Unendliche fortschreitende Steigerung der körperlichen und geistigen Tüchtigkeit und Lebenskraft der Menschen in Aussicht.

Dieser Gedanke wurde von Nietzsche aufgegriffen und in der Lehre vom Übermenschentum verwertet. H. St. Chamberlain hat ihn dann im Anschluß an Gobineau mit Beziehung auf die germanische Rasse weiter verfolgt. Nachdem durch Darwins Eingreifen die gesamte organische Natur dem Gesichtspunkt der Entwicklung untergeordnet worden war, suchte man neben der tierischen Entwicklungsgeschichte auch die menschliche nutzbar zu machen, insofern die Geschichte der Organismen in körperlicher Beziehung Prozesse darlegt, deren Analoga man im geistigen Leben wiederfindet.

So ist dem modernen Menschen mehr und mehr zum Bewußtsein gekommen, daß das Wesen der Kultur in einem ins Unbestimmte fortgehenden Prozeß besteht. Die Menschheit steigt im Verlauf des geschichtlichen Werdens zu immer höheren Stufen der Vollkommenheit auf, und zwar unter Führung der ethischen Ideen.

Von der Natur erhebt sich der Mensch zur Zivilisation und von hier zur Kultur. Zur Zivilisation gelangt er durch Ausbildung und Betätigung der geistigen und körperlichen Kräfte; zur Kultur dadurch, daß sittliche Maßstäbe nicht nur das

Dasein der Einzelnen, sondern zugleich das Gemeinschaftsleben durchdringen und beherrschen. Sie sind der wertvollste Kulturbesitz, der durch stetige Weiterarbeit lebendig erhalten werden muß, die sich innerhalb der Welt der Erwachsenen und der Heranwachsenden vollzieht. Das Wundervolle an diesem Stück des Kulturbesitzes ist aber dies, daß alle Volksgenossen in gleicher Weise, ob arm ob reich, ob hoch ob niedrig, an ihm teilnehmen können, während sich nur eine Minderheit des Volkes im Genuß der höchsten Errungenschaften der Wissenschaft und Kunst befindet. In weitem Abstand folgt hierin die Masse nach. Aber sie rückt nach, in allmählichem Aufstieg. Denn auch darin besteht ein Stück Kulturarbeit, die starke Differenzierung der Bildungsschichten mehr und mehr auszugleichen, wenn auch das ungleiche Maß der Talente und Kräfte einzelner immerfort Hindernisse in den Weg legt, ähnlich wie bei den Bestrebungen, welche die scharfen Gegensätze im Besitz einer gewissen Ausgleichung unterziehen wollen.

Was aber in diesem Prozeß an Unbegreiflichkeiten und Unebenheiten im natürlichen oder ethischen Dasein sich aufdrängt, wird unter dem Gesichtspunkt aufgefaßt, daß es im weiteren Verlauf eine Aufhellung oder Fortbildung finden werde, die es als notwendiges und berechtigtes Glied in der Kette der Entwicklungszustände erscheinen läßt. Perioden des Stillstands oder Verfalls gibt es hiernach entweder nur scheinbar, oder sie zeigen an, daß die Entwicklung nach oben sich nicht geradlinig, sondern in einer schwer bestimmbaren Wellenbewegung sich vollzieht, für die ein Gesetz zu suchen zwar höchst anziehend, aber auch sehr problematisch erscheint.

Die Nachhaltigkeit, mit der sich diese Ansicht des Kulturlebens durchgesetzt hat, ruht zuletzt in dem Bedürfnis, dem in der Menschenwelt hervortretenden Leben einen absoluten Wert zu verleihen. Einen solchen scheint nur die Überzeugung von der Tatsächlichkeit und Stetigkeit des Fortschritts zu verbürgen.

Daran aber erkennt man, daß diese Ansicht nicht sowohl ein Ergebnis des Wissens ist, sondern ein Postulat des Glaubens.

Man glaubt an den unendlichen Fortschritt des gesamten Welt- und Menschheitslebens, weil man sonst nicht dazu kommt, in dem Wirklichen zugleich etwas absolut Wertvolles zu erkennen.

Als Glaubenssache hat diese Ansicht dann auch ihre Kritik gefunden. Die Opposition ist erstanden in der Spekulation

Schopenhauers und in dem Haupt- und Grundbuch des modernen Pessimismus, in der Philosophie des Unbewußten von Ed. v. Hartmann. Aber auch diese Denker kommen doch nicht um eine Art Weltfortschritt herum. Auch sie lassen teleologische Wertprinzipien für die Betrachtung der Gesamtgeschichte der Menschheit bis zu einem gewissen Grad gelten und erkennen damit ein berechtigtes Bedürfnis des Gemütes an.

Angesichts des tatsächlichen Verlaufs der Geschichte kann nicht in Abrede gestellt werden, daß der menschliche Geist als individueller sowohl wie auch als Geist der Gemeinschaft die Fähigkeit und die Tendenz besitzt, von gegebenen Anfängen und Bedingungen aus in einen Entwicklungsprozeß einzutreten, in dem das später Erreichte sich zu jenen Anfängen verhält wie das Höhere zu dem Niederen, das Bessere zu dem Minderwertigen, das Vollkommene zu dem Unvollkommenen. Aus den Tatsachen der Entwicklung ergibt sich, daß das Kulturleben in intellektueller wie moralischer Beziehung des Fortschritts fähig und dazu berufen ist.

Vor allem kommt es nun darauf an, wie dieses Berufensein gedacht wird. Die Fähigkeit und Tendenz zum Fortschritt bedeutet für den Geist nicht eine mit Naturnotwendigkeit sich vollziehende Leistung, sondern eine Aufgabe, die er zu lösen oder zu verfehlen in der Lage ist.

Der Fortschrittsgedanke in der Fassung eines unausweichlich sich von selbst vollziehenden Aufsteigens ist kulturfeindlich, weil er in Hinsicht des Moralischen einen verderblichen Quietismus begünstigt, wie er hinsichtlich des Religiösen alles von der Gnade einer übernatürlichen Offenbarung erwartet.

Als Aufgabe dagegen betrachtet ist der Fortschrittsgedanke kulturfördernd, weil er jeden einzelnen zur Mitarbeit aufruft. Nach ihm haben wir unser Schicksal in unserer eigenen Hand. Wir sind uns bewußt, daß unser Tun einen auch noch so kleinen Beitrag zu dem fortschreitenden Prozeß der Menschheits-Entwicklung liefert, daß wir kraft unseres Willens eingreifen können in die Organisation der menschlichen Verhältnisse sowohl wie in die Entwicklung unserer eigenen Persönlichkeit. Und dies vollzieht sich, trotzdem die Wissenschaft von der Zukunft nichts sagen und auch das Ziel unseres irdischen Daseins im Sinne eines mit Sicherheit eintreffenden herrlichen Endes der menschheitlichen Entwicklung nicht berechnen kann.

Aber die Richtung des von unserem Zustand aus einzuschlagenden Weges getraut sie sich zu bestimmen — auch das Ziel vermag sie bestimmt zu formulieren in der Zeichnung der Züge, die zur Ideal-Persönlichkeit des einzelnen wie des Volkes gehören. So können wir die Zielsetzung, die Bestimmung dessen, was sein soll, als Wissenschaft strengster und höchster Art ansehen, von welcher die tausendfältigen Einzelbeobachtungen der wirtschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Entwicklung ihr Licht und ihre Bedeutung empfangen.

Es ist also festzuhalten: Der Kulturfortschritt ist nicht eine naturnotwendige Tatsache, sondern eine ethische Aufgabe, die von einer Generation an die andere weiter gegeben wird. Unbeantwortbar bleibt die Frage, wie weit das fortschreitende Leben es in seiner fernen Zukunft zu bringen vermöge; um so ernster und dringender aber erhebt sich für jeden denkenden und strebenden Menschen die Mahnung, sich den jeweiligen aus der unmittelbaren Zeitlage erwachsenden Kulturaufgaben mit selbständiger individueller Teilnahme zuzuwenden.

Hier setzt nun der Erziehungsgedanke ein mit der doppelten Einsicht:

1. Höhere Bildungen des Gemeinschaftslebens sind immer nur dadurch zustande gekommen, daß Persönlichkeiten die dahin zielende Aufgabe erkannten und sich selbst und andere für ihre Durchführung zu begeistern wußten.

2. Wahrer Kulturfortschritt kann nur unter Leitung sittlicher Normen bewirkt werden, die bestimmend für den einzelnen wie für die Gemeinschaft sind.

2. Von der Möglichkeit der Verwirklichung der gestellten Aufgabe

Wie der Säemann die Körner der Erde anvertraut im Vertrauen auf die Naturordnung als Bürgen künftiger Früchte, so wird der Erzieher seine Kräfte in Bewegung setzen im festen Glauben an die Erreichbarkeit des von ihm Gewollten.

Worauf kann sich dieser Glaube stützen?

Eine vieltausendjährige Erfahrung führt uns die Bildsamkeit der menschlichen Natur deutlich vor Augen. In der Emporentwicklung der Menschheit hat neben anderen Faktoren der Einfluß des mündigen Geschlechts auf die heranwachsende Jugend

eine sehr bedeutsame Rolle gespielt. Die Tatsache der Bildsamkeit und damit die Möglichkeit einer Beeinflussung steht historisch fest. Sie tritt uns bei allen Organismen entgegen, freilich in sehr verschiedener Weise.

Wir kennen den Eingriff des Gärtners in das Leben und die Entwicklung der Pflanze; wir sehen die Ergebnisse dieses planmäßigen auf ein bestimmtes Ziel gerichteten Eingriffes vor uns. Wir gewahren, wie neue Eigenschaften sich bilden, die festgehalten und vererbt werden.

In ähnlicher Weise greift der Mensch in das Leben der Tiere ein. Die wunderbaren Erfolge der Dressur setzen uns oft in Erstaunen in Zähmung und Abrichtung, die der natürlichen Entwicklung wirksam entgegen zu treten versteht. Allerdings ist letzteres Bemühen zunächst nur auf die Gegenwart berechnet, von zufälligen Zwecken der Menschen abhängig. Wo aber die Zähmung einsetzt, kommt auch Vergangenheit und Zukunft in Betracht. Auch hier greift der menschliche Wille organisierend in die Welt der Organismen ein. Aber freilich findet er an der Natur derselben, der Pflanzen wie der Tiere, gewisse unübersteigliche Schranken. Und nicht zuletzt da, wo es sich um Erziehung von menschlichen Geschöpfen handelt.

Hier macht sich für den Erzieher ein mächtiger Faktor geltend, der bei der Aufzucht von Pflanzen und Tieren fehlt: der eigene bewußte Wille des zu Beeinflussenden, mit einem Wort die Persönlichkeit dessen, der erzogen werden soll. Pflanzen und Tiere sind unterpersönlich, die Gesellschaft überpersönlich. In der Erziehung aber treffen zwei Persönlichkeiten zusammen: die gewordene des Erziehers und die werdende des Zöglings. Ein Glück, wenn beide in Liebe und Freundschaft sich finden. Ein Mißgeschick, wenn beide gegeneinander streben. Es kann dies geschehen und geschieht nicht selten. Denn die werdende Persönlichkeit ist keine tabula rasa, auf der der Erzieher einritzen könnte, was ihm beliebte, sondern sie bringt bereits vielerlei mit, wenn sie unter den Einfluß der Erziehung gestellt wird.

Hierin liegen die Grenzen der Erziehung. Sie bestehen in der Beanlagung, die der einzelne als Mitgabe der Natur besitzt und in dem, was er erworben hat, ehe er einer planmäßigen Beeinflussung unterworfen wird. Wie weit die Bildsamkeit neben den durch die Natur und die Umgebung festgelegten Zügen reicht, dies ist die Frage.

Sie läßt sich nicht exakt beantworten. Daher rühren auch die verschiedenen Antworten, die bisher gegeben worden sind. Sie bewegen sich zwischen den zwei Extremen, zwischen der Annahme einer unbegrenzten Bildsamkeit und der Überzeugung von der Machtlosigkeit der erzieherischen Einflüsse.

Im allgemeinen kann gesagt werden, daß die Schwerkraft der Erziehung nicht bei den geistig Minderwertigen gesucht werden darf. Noch nie ist es einem Erzieher gelungen, natürliche Stumpfheit in geistige Leistungsfähigkeit zu verwandeln. Ebensowenig können wir bei denen viel erhoffen, die eine so kraftvolle persönliche Eigenart als Gottesgeschenk mitbringen, daß die Erziehung allenfalls abhalten kann, aber wenig zu geben vermag. Die große mittlere Masse dagegen, die zwischen diesen beiden Gruppen liegt, bietet der Erziehung eine willkommene Aufgabe. Hier kann sie in der Tat Triumphe feiern, teils die natürliche Beanlagung benutzend, teils sie bekämpfend, je nachdem sie auf der Linie des angestrebten Erziehungszieles liegen.

Sobald man dem Wesen der natürlichen Mitgift, die man als Anlagen bezeichnet, näher tritt, sieht man sich vor die Untersuchung über das Geheimnis der Seele in ihrem Zusammenhang mit dem Körper gestellt, eine Untersuchung, die den ethischen Betrachtungen zur Seite tritt.

Während wir aber bei diesen zu gesicherten Forderungen gelangten, die aus der Geschichte des menschlichen Gemeinschaftslebens abgeleitet im sittlichen Bewußtsein festen Boden besitzen, bleiben wir hinsichtlich des Wesens unserer Seele in ihrem Verhältnis zum Körper trotz vielhundertjähriger Denkversuche ganz im Ungewissen. Es denkt, es fühlt, es will in uns — aber was ist dieses Es? Wie die See bald in ruhiger Größe daliegt, bald stürmend und schäumend ihre Wellen wirft, so auch unseres Inneres, an dessen Stille wir uns erfreuen, unter dessen Stürmen wir seufzen. Die Äußerungen dieses Inneren kennen wir sehr gut, aber von ihrem Träger wissen wir nichts. So oft auch das „Erkenne dich selbst" im psychologischen Sinne auf das Innere des Menschen zurückgewandt wurde, so oft haben wir Enttäuschungen erlebt.

Die Lösungsversuche, die der menschliche Geist in bezug auf sich selbst unternommen hat, lassen sich in drei Perioden gliedern:

1. Die Periode des naiven Materialismus. Körper und Seele werden nicht unterschieden. Standpunkt der Naturvölker — Standpunkt des Kindes.
2. Herrschaft des Dualismus. Körper und Seele zwei voneinander grundverschiedene Substanzen. Descartes.
3. Hypothesen des Monismus. Körper und Seele sind wohl verschiedene, aber zusammengehörige Erscheinungen einer Grundsubstanz. Von Spinoza bis jetzt.

Diese Gruppierung in drei Perioden bedeutet zugleich einen Fortschritt. Dem Naturmenschen liegt es fern, ebenso wie dem Kinde, sein Wesen in Seele und Leib zu zerlegen und jene etwa als etwas Höheres dem Körper gegenüber zu stellen. Der letztere spielt die Hauptrolle. Die körperlichen Vorzüge werden vor allem geschätzt. Leibesgröße und Muskelkraft sichern den Vorrang. Im Leib wird die ganze Persönlichkeit gesehen. Die räumlich umgrenzte Leibesgestalt ist dem Kinde wie dem Naturmenschen sein Ich.

In eine höhere Auffassung tritt der Mensch ein mit der Selbstbesinnung, in der das Bewußtsein einer grundlegenden Verschiedenheit zwischen dem Geistigen und dem Körperlichen sich geltend macht. Das erstere wird als das eigentliche Wesen, der Leib als dieses Wesens Hülle und Werkzeug betrachtet. Der vernunftlos erscheinenden Bewegung der Dingwelt gegenüber tritt die eigene denkende und Zwecke setzende Regsamkeit bedeutsam hervor. Die Körperlichkeit hat der Mensch mit den Dingen gemeinsam. Was ihn vor diesen auszeichnet, muß ein Neues, ein Höheres, ein Wesen ausgezeichneter Art sein. Die Dinge und Personen schwinden dahin, vergehen und entziehen sich unseren Blicken, aber die Erinnerung an sie bleibt in unserer Seele. Sie ist das eigentlich Wesentliche und Wertgebende. Diese Anschauung verbindet sich nun mit ethischen und religiösen Betrachtungen. Das Seelische ist das Göttliche in uns, das, was uns mit dem Ewigen verbindet, was uns über alle Geschöpfe weit hinaushebt und bestimmte Forderungen an unsere Lebensführung stellt.

Damit wird eine gewaltige Denkumwälzung eingeleitet, die vom Christentum in konsequenter Weise vollzogen wird. Das Pneuma wird zum Geist und tritt zur Materie in schroffen Gegensatz. Das Christentum kümmert sich nicht um wissenschaftliche Erfassung der Seele, sondern ihm ist das Verhältnis der Einzelseele zu Gott und ihre Erlösung das Wichtigste. Das

psychologische Interesse ist von dem religiös-ethischen ganz aufgesogen. An die Stelle der Frage nach der Erkenntnis der Seele trat die nach ihrer Läuterung.

Daraus wird erklärlich, wie die anatomische und psychologische Forschung das ganze Mittelalter hindurch ruht. Die Beziehungen der Seele zum Leibe werden als sekundäre behandelt; die innere Erfahrung bildet den Schwerpunkt. Man leuchtet in die Abgründe der Seele, analysiert sorglich alle Gemütszustände, um durch innere Selbsterziehung der göttlichen Vergebung teilhaftig zu werden. Die psychologische Forschung ruht zwar nicht, aber von einem durchgreifenden Fortschritt kann keine Rede sein, weil die kirchliche Metaphysik die Geister beherrscht.

Der religiöse Dualismus wird dann von Descartes zu einem philosophischen ausgebildet. Leib und Seele sind nach ihm zwei grundverschiedene Substanzen, die nichts miteinander zu tun haben. Der Körper hat eine Grundeigenschaft, die Ausdehnung; der Geist die des Denkens. Die Mannigfaltigkeit der materiellen Erscheinungen hat ihren Grund in räumlichen Lage- und Bewegungsverhältnissen. Das Denken ist eine Eigenschaft der Seele, nicht die Lebenskraft des Leibes. Das leibliche Leben ist ein rein materieller Vorgang. Der Geist ist eine spontane Kraft; in ihm liegen die Gedanken keimartig, die Ideen sind angeboren. Den Tieren geht vernünftiges Denken ab; sie sind seelenlose Maschinen, deren scheinbar geistiges Leben auf materiellen Vorgängen, auf Bewegungen der Materie beruht.

Damit war die Welt der Erscheinungen in zwei Teile zerrissen: in Seele und Leib, in Geistiges und Körperliches. Hierbei konnte sich aber der im Menschen lebende Drang nach einheitlicher Erfassung der Welt und ihrer Erscheinungen nicht beruhigen.

Der dualistischen Lehre folgte die Kritik auf dem Fuße. Wenn das Leben der Tiere auf rein physikalischen Prinzipien zurückgeht, dann ist auch der Mensch ein bloßes Maschinenwesen. Beruht das, was das klügste Tier tut, auf körperlichen Prinzipien, dann auch das, was törichte Menschen tun. Gegen die angeborenen Ideen wird geltend gemacht, daß die Seele eine tabula rasa sei, daß nichts im Geiste sei, was nicht zuvor in den Sinnen gewesen. Endlich berief man sich auf den Satz, daß Gleiches nur auf Gleiches wirken könne. Der materielle Leib und die immaterielle Seele ständen aber in Wechselwirkung. Wie sei sie denkbar bei der dualistischen Auffassung?

Hierauf wurde geantwortet, daß das vereinende Prinzip zwischen Leib und Seele außerhalb liege. Durch wunderbare Eingriffe Gottes werde die Verbindung zwischen den beiden Welten fortwährend hergestellt. Leibniz gibt noch eine andere Lösung: Der göttliche Künstler hat das Triebwerk aufgezogen, das eine prästabilierte Harmonie darstellt. Die Seele bildet das Zentrum einer Monadenschar, aus denen der Leib zusammengesetzt ist.

Bei Spinoza finden wir dann einen neuen Versuch, das psychologische Grundproblem zu lösen. Er lehrt, daß die Zweiheit, materiell Ausgedehntes und Psychisches, Attribute derselben einen Substanz seien, welche Gott oder der Natur zugeschrieben werden. Damit gibt er uns eine rein logische Unterordnung unter einen dritten Begriff, der ein reines Wort ist. Seine Metaphysik mit ihrem Parallelismus des Körperlichen und Geistigen stellt einen Schein-Monismus dar. Die Doppelreihe der materiellen und physischen Prozesse bleibt dabei bestehen.

Nunmehr treten Versuche auf, die mit dem Monismus ernst machen wollen. Auf zwei Wegen wird die Einheit gesucht: einmal wird dem Materiellen, das andere Mal dem Seelischen der Vorrang zuerkannt. Danach unterscheidet man die Richtung des Materialismus und die des Spiritualismus.

Der neuere Materialismus geht zurück auf die Lehren de la Mettries. Die psychischen Prozesse sind nach ihm Produkte des Gehirns, wie die Bewegungen ein Produkt der Muskeln. Der Unterschied liegt nur darin, daß die feinere Zusammensetzung des Gehirns ein feineres Resultat ergibt. Das geistige Geschehen ist nicht anders wie das physische aus der Materie zu erklären; es ist nur die feinste Bewegungsart. Der Gedanke ist eine Bewegung des Gehirnstoffes, wie die Galle ein Produkt der Leber.

Diese Richtung wird gestützt durch die Arbeiten der Anatomen und Physiologen des 18. Jahrhunderts, die dem Seelen-Organ im Gehirn nachforschten. Kaum ein Teil des Gehirns ist vorhanden, der nicht als Sitz der Seele angesprochen worden wäre, bis Kant hervorhob, daß es an empirischen Daten fehle, um den Ort der seelischen Prozesse innerhalb des Gehirns zu bestimmen. Die Aufgabe, den Sitz der Seele zu finden, führe auf eine unmögliche Größe.

Mit Gall, dem Vielgenannten und oft Verspotteten, wurde ein weiterer Fortschritt eingeleitet, da er die Hirnphysiologie auf

eine feinere Hirnanatomie gründete mit Hilfe des Experiments, pathologischer Beobachtung und vergleichender Anatomie. Er sah, wie die Großhirnrinde mit ihren Fugen und Windungen in den engsten Beziehungen zu den psychischen Funktionen stehe. Und er behielt recht darin, trotz des Widerspruchs der Anatomen und Napoleons I., der Galls Lehren als materialistisch und als Träumereien verfolgte. Aber nach der wissenschaftlichen Ächtung Galls ruhte die Forschung nicht. 1840 wurden die engen Beziehungen der Großhirnrinde zu den psychischen Vorgängen festgestellt und danach der Irrtum, als ob alle Teile der Großhirnrinde gleichwertig seien, durch die Lokalisationslehre berichtigt. Jedem Abschnitt der Großhirnrinde kommt eine besondere Beziehung zu ganz bestimmten psychischen Vorgängen zu. Sprach-, Hör-, Seh-, Bewegungs-Zentren usw. sind an besondere Bezirke gebunden. Ebenso die Erinnerungsbilder und Allgemeinvorstellungen, die Gefühle und Willensakte.

Bei diesen engen Beziehungen zwischen Gehirn und Seele lag der Gedanke nahe, die dualistische Ansicht aufzugeben und unter Verneinung des Seelischen nur eine Grundsubstanz, die Materie, anzunehmen. So viel Anhänger die Lehre des psychologischen Materialismus namentlich unter Naturforschern und Ärzten auch fand, so konnten die Schwächen dieser Hypothese nicht lange verborgen bleiben. Man sah ein, daß sie, anstatt geeignete Hilfen für die Lösung des Seelenproblems an die Hand zu geben, vielmehr geeignet war, die Schwierigkeiten zu vermehren.

Zunächst wurde hervorgehoben, daß die geistigen Zustände nicht in Bewegungsvorgängen bestehen. Der Naturforscher Dubois-Reymond legte dies in nachdrücklicher Weise klar. In seiner berühmten Abhandlung „Über die Grenzen des Naturerkennens“ vertritt er die Ansicht, daß das Bewußtsein aus seinen materiellen Bedingungen niemals erklärbar ist und daß es der Natur der Dinge nach aus diesen Bedingungen nie erklärbar sein werde. Wäre man dahin gekommen, daß die mit den geistigen Vorgängen der Zeit nach stets, also wohl notwendig damit zusammenfallenden physischen Vorgänge vollkommen durchschaut würden, so wäre dies ein hoher Triumph der Wissenschaft, nämlich wenn wir etwa zu sagen wüßten, daß bei einem bestimmten geistigen Vorgang in bestimmten Ganglienkugeln und Nervenröhren eine bestimmte Bewegung bestimmter Atome stattfände. Es wäre

grenzenlos interessant, wenn wir so mit geistigem Auge in uns hineinblickend die zu einem Rechenexempel gehörige Hirnmechanik sich abspielen sähen wie die Mechanik einer Rechenmaschine; oder wenn wir auch nur wüßten, welcher Tanz von Kohlenstoff, Wasserstoff, Stickstoff, Sauerstoff, Phosphor und anderen Atomen der Seligkeit musikalischen Empfindens entspräche. Was aber die geistigen Vorgänge selbst betrifft, so zeige sich, daß sie bei genauester Kenntnis des Seelenorgans uns ganz ebenso unbegreiflich wären, wie jetzt. Im Besitz dieser Kenntnis ständen wir vor ihnen wie heute, als vor einem völlig Unvermittelten. Die höchste, eindringendste Kenntnis des Gehirns enthülle uns nichts als bewegte Materie; durch keine zu ersinnende Anordnung oder Bewegung materieller Teilchen aber lasse sich eine Brücke ins Reich des Bewußtseins schlagen. Es sei durchaus und für immer unbegreiflich, daß es einer Anzahl von Kohlenstoff- usw. Atomen nicht sollte gleichgültig sein, wie sie liegen und sich bewegen. Und in keiner Weise sei einzusehen, wie aus ihrem Zusammenwirken das Bewußtsein entstehen könne. Sollte ihre Lagerungs- und Bewegungsweise ihnen nicht gleichgültig sein, so müßte man sie sich nach Art der Monaden schon einzeln mit Bewußtsein ausgestattet denken. Damit wäre aber das Bewußtsein weder überhaupt erklärt, noch für Erklärung des einheitlichen Bewußtseins des Individuums das mindeste gewonnen. Die vollständige Enträtselung der höchsten Probleme der Körperwelt gebe nicht den geringsten Aufschluß über das Zustandekommen auch der niedersten geistigen Vorgänge.

Zu gleichem Resultat kommt auch Wundt. Nach ihm ist die Ansicht durchaus zu verwerfen, die dahin geht, daß, wenn erst eine vollständige Einsicht in die Mechanik unseres Nervensystems gewonnen worden sei, die zugehörige Mechanik unseres Geistes sich von selbst ergeben müsse. Hiernach würde man dann nur jeden Gehirnvorgang in den ihm entsprechenden psychologischen Vorgang übertragen müssen. Wo aber, fragt Wundt, soll, nachdem jene ideale Gehirnmechanik wirklich zustande gekommen, die Gewißheit hergenommen werden, daß irgendein spezieller Gehirnvorgang einem bestimmten psychologischen Akt entspricht? Man könne von der Physiologie des Gehirns eine so vollständige Kenntnis wie von dem Mechanismus einer Taschenuhr besitzen und doch nebenbei unsere Vorstellungen und Gefühle in die Leber verlegen können. Damit solle aber nicht

gering geachtet werden, was in der neuen Zeit die pathologischen Beobachtungen an der Hand anatomischer Untersuchungen geleistet. Die Beobachtungen über die Störungen der Sprache bei gewöhnlichen Gehirnverletzungen, die rationelle Behandlung der Gehirnpathologie durch die neuere Psychiatrie sind auch psychologisch von unschätzbarer Bedeutung. Aber selbst für den Physiologen und Pathologen gewinnen die Resultate vielfach erst mit Hülfe der psychologischen Interpretation Wert, und mit manchem Resultat kann man bis jetzt nichts anfangen, weil die zureichende psychologische Kenntnis mangelt.

Wenn Wundt die Ansicht zurückweist, daß es sich um einen gewöhnlichen Kausalzusammenhang handle, in welchem der Gehirnprozeß als die Ursache, die Vorstellung als deren Wirkung zu betrachten sei, so meint er, daß diese Ansicht gerade vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus undurchführbar sei. Von einer ursächlichen Verbindung der Erscheinungen kann man immer nur dann reden, wenn die Wirkung aus der Ursache nach bestimmtem Gesetz abgeleitet werden kann. Eine solche Ableitung ist nur möglich bei gleichartigen Vorgängen. Im ganzen Gebiet der äußeren Naturerscheinungen ist dieselbe ausführbar oder wenigstens denkbar, weil die Zergliederung dieser Erscheinungen stets auf Bewegungsvorgänge zurückführt, bei denen die Wirkung ihrer Ursache dergestalt äquivalent ist, daß unter geeigneten Umständen und Bedingungen das Kausalverhältnis umgekehrt, d. h. die Wirkung zur Ursache und die Ursache zur Wirkung gemacht werden kann. Von einer derartigen Äquivalenz zwischen unseren Vorstellungen und den sie begleitenden physiologischen Vorgängen kann nicht die Rede sein. Als die Wirkungen der letzteren können immer nur Vorgänge auftreten, die ebenfalls physiologischer Art sind. Nur hierdurch ist jener vollständig in sich abgeschlossene Kausalzusammenhang der Natur möglich, der im Gesetz der Erhaltung der Kraft seinen vollendetsten Ausdruck findet. Dieses Gesetz müßte ja überall da durchbrochen sein, wo eine körperliche Ursache eine geistige Wirkung hervorbrächte. Auch der Naturforscher, der für sein Untersuchungsgebiet mit Recht an der Ansicht festhält, daß die von uns vorgestellte Welt eine von unseren Vorstellungen unabhängige Realität besitzt, kann immer nur einen Parallelismus der geistigen Vorgänge und der sie begleitenden physiologischen Funktionen festsetzen. Ein solcher Parallelismus schließt die Vor-

aussetzung ein, daß die Erscheinungen des geistigen Lebens unter sich in einer ebenso durchgängigen ursächlichen Verbindung stehen, wie diejenigen der körperlichen Natur. Aber gerade, weil es sich hier um zwei in sich geschlossene Kausalverbindungen (Bewegung einerseits, Empfindung andrerseits) handelt, so kann aus keiner derselben in die andere ein Übergang stattfinden. Die Aufgaben der Psychologie sind zunächst der Gesetzmäßigkeit des inneren Geschehens zugewendet. Indem jedoch der Zusammenhang der Vorstellung in unserem Bewußtsein überall auf Bedingungen hinweist, die außerhalb des Bewußtseins liegen, also auch nicht in der Form geistiger Vorgänge uns gegeben sein können, wird der Psychologe genötigt, auf die physiologische Untersuchung zurückzugreifen, um, wo der Kausalzusammenhang der inneren Erforschung unterbrochen scheint, wenigstens die ihm parallel gehende Verbindung physiologischer Vorgänge festzustellen. In dieser Absicht nimmt die Psychologie der Sinneswahrnehmungen die Physiologie der Sinnesorgane zu Hülfe; in ähnlichem Sinne wird die Lehre von der Bewegung der Vorstellungen im Bewußtsein nicht umhin können, der Gehirnphysiologie ihre Rücksicht zu schenken.

Eine weitere Schwierigkeit, die sich vom Standpunkt der materialistischen Hypothese ergibt, besteht darin, daß die Tatsache der Einheit des Bewußtseins von hier aus sich schlechterdings nicht erklären läßt. Alle unsere verschiedenen geistigen Zustände, die gleichzeitig oder nacheinander gegeben werden, sind zusammengefaßt in die Einheit des Bewußseins. Bei der Materie ist das Viele außer- und nebeneinander. Kann eine Mehrheit von selbständigen realen Dingen den Träger für die Einheit des Bewußtseins bilden? Das Subjekt des Selbstbewußtseins kann kein körperliches Atom und kein System solcher Atome sein, sondern nur in einem streng einheitlichen, aus keinen räumlich auseinanderliegenden Teilen zusammengesetzten Wesen gesucht werden. Es hilft auch nichts, wenn man zu der Hypothese seine Zuflucht nimmt, die einzelnen Körper-Atome beseelt zu denken, etwa so, daß man ihnen Ausdehnung und Gedächtnis zuschreibt, d. h. Materielles und Psychisches. Beide Eigenschaften sind koordiniert, die Bezeichnung Atom, der Träger dieser Eigenschaften, ist aber dem Materiellen entlehnt. Diese Hypothese, die das Geistige ganz willkürlich auf das Gedächtnis beschränkt, ist so wenig geeignet, das Problem zu lösen wie Spinozas Scheinmonismus oder der grobe Materialismus.

In der Tat ist die wissenschaftliche Forschung über diese Versuche hinweggegangen. Der materialistische Monismus, der die seelischen Vorgänge nur als Produkt der materiellen Leibesorgane betrachtet, kann als überwunden gelten.

Ihm diametral gegenüber steht der spiritualistische Monismus. Er geht zurück auf Berkeley. Den Gegensatz vom Psychischen und Materiellen aufgreifend, erhebt er die kritische Vorfrage: Sind uns wirklich beide Reihen, die materielle und die psychische, nebeneinander gleich ursprünglich gegeben? Die Antwort lautet nein; gegeben sind uns nur die psychischen Prozesse. Kant nahm diese unumstößliche Tatsache auf. Unsere Erkenntnis zeigt uns nichts anderes als Empfindungen und Vorstellungen, also nur psychische Bestandteile.

Diese sind durchaus einfache, intensive Qualitäten, in denen keinerlei Ausdehnung liegt. Es ist ganz ungereimt, nach der Länge oder der Dicke einer Empfindung zu fragen. Aus diesen einfachen Qualitäten werden aber nun auch räumliche Inhalte. Aus unseren einfachen Körperempfindungen wird ein vollständiges, geschlossenes, räumliches Gebilde, der empfindbare Leib. Vor uns breitet sich die *Landschaft*, eine reiche Wahrnehmungswelt nach allen Richtungen; *in dieser* von uns entfernten Welt hören wir Töne und Geräusche, sehen Bewegung und Ruhe in ihr. In allen Fällen, wo *unsere* Empfindungen und Zustände als Bilder erscheinen, erscheinen sie nicht mehr bloß in ihrer Intensität, sondern auch als Extensa. Diese Projektion unserer Empfindungen in den Raum hinein ist schlechterdings unverständlich. Ebenso unverständlich, wie wir zu dem Begriff der Materie kommen.

Durch mancherlei Bilder, die als Identitäts-Hypothesen bezeichnet werden, suchte man diese Schwierigkeit zu überwinden: Bei Spencer findet sich in seinen Principles of psychology wohl der erste Hinweis, daß die Empfindung, der Hauptrepräsentant der psychischen Prozesse, und die materielle Erregung des Zentralnervensystems die Innen- und Außenseite derselben Veränderung sind. (The inner and outer faces of the same change.) Ähnlich äußert sich Fechner im ersten Teile seiner Elemente der Psychophysik. Das Psychische und das Materielle sind für ihn nur zwei verschiedene Erscheinungsweisen derselben Sache von verschiedenem Standpunkt aus. Er vergleicht die geistige und die leibliche Seite des Menschen einer Kreislinie, die einmal von

innen, also von der konkaven Seite, und ein anderes Mal von außen, also von der konvexen Seite betrachtet wird. Ihm folgt auch Ebbinghaus, der an Stelle der konkaven und konvexen Kreislinie Kugelschalen einsetzt.

Mit diesen Vergleichen, so geistreich sie sind, wird aber nichts erklärt. Dahin gehören auch die Bilder der neueren sogenannten immanenten Philosophie.

Nur die eine Tatsache ist unumstößlich: Gegeben sind uns Empfindungen und aus diesen Empfindungen abgeleitete Vorstellungen und mit ihnen verknüpfte Gefühle und Strebungen. Auf Grund dieser Tatsache wird man zum psychischen Monismus fortgeführt. Es existiert nichts außer der Psyche; außer den Geistern gibt es nichts Reales.

So steigt Fechner mit der Annahme der Einzelbeseelung bis herunter zur Pflanze. Der Pflanze liegt ein sich selbst beschauendes geistartiges Einzelwesen zugrunde. Auch das Anorganische hat Teil am seelischen Leben, aber es ist z. B. der Kristall nur eine Teilerscheinung des allgemeinen innerlich beseelten Naturlebens, nicht etwa selbst ein seelisches Einzelwesen. Lotze dagegen hält sämtliche kleinste Urelemente der Welt für geistige oder seelische Einzelwesen. Die gesamte organische wie unorganische Welt löst sich ihm in ein Aggregat von geistartigen Atomen auf, wobei der Kern des ganzen Rätsels, das Auftreten des Bewußtseins in die Reihe der Organismen, der Übergang von bewußtloser Materie in psychische Akte freilich nach wie vor in Dunkel gehüllt bleibt.

Herbart, dessen psychologische Untersuchungen den Anstoß zur gesamten neueren Psychologie gegeben haben, geht von ganz anderen Voraussetzungen aus. Er ist weder Dualist, noch Monist, sondern Pluralist. Seine Hypothese beruht auf der Annahme einer Vielheit von realen Einheiten (Realen), die an sich unveränderlich, durch ihr verschiedenes Wirken gegen andere verschiedene Wesen die gegebene Erscheinungswelt bedingen.

Er nimmt an, daß den psychischen Vorgängen als Substrat ein räumlich-unteilbares Wesen, das wir Seele nennen, zugrunde liegt. Die psychischen Phänomene erscheinen dann als seine Tätigkeiten und Zustände. Die Seele bleibt durch das, was sie ist, stets die notwendige Voraussetzung dessen, was sie tut. Jenes ist die Bedingung, dieses das Bedingte. Es kann ihr Wesen nicht gleich sein dem, was sie durch ihr Tun erst hervorbringt.

Nur eine und zwar eine formale Voraussetzung ist zu machen, daß die Seele nicht außerhalb des allgemeinen in der Natur herrschenden Kausalzusammenhanges stehe, sondern daß ihr Tun und Leiden bedingt sei durch ihr Zusammensein mit andern Naturwesen, die einen Einfluß auf die in ihr vorgehenden Veränderungen besitzen, obwohl sie ihr Wesen als solches weder zu schaffen noch zu vernichten oder qualitativ zu verwandeln imstande sind, wie ja auch die im Wasser enthaltenen Sauerstoffatome ihre Natur nicht verändern.

Nach Herbarts Hypothese ist die Seele also ein Reales — ein Begriff, den die Metaphysik darzulegen hat. Als solches ist sie völlig einfach und trägt keine ursprüngliche Bildung in sich. Sie hat keinen ursprünglichen Inhalt, wie es Kräfte und Vermögen sein sollen, sie besitzt weder Fertiges noch Angefangenes; sie ist nicht mit irgendeiner Art von Mitgift ausgestattet, auch nicht mit Tendenzen und Trieben irgendwelcher Art, sie ist auch nicht in dem Prozeß spontaner Veränderung und Selbstdifferenzierung begriffen.

Da die Seele ihrer Qualität nach völlig unbildsam ist, so kann sich also die Tätigkeit des Erziehers nicht hierauf richten, sondern nur auf ihre inneren Zustände. Zu solchen gelangt sie, sobald sie in Verhältnis und Beziehung zu anderen Wesen tritt. Sie reagiert gegen diese, wie ein chemisches Element gegen ein anderes. Wie dieses aus der Reaktion erst Eigenschaften gewinnt, so nimmt auch die Seele eine innere Bildung an, die sie von selbst nicht besitzt. Solche entgegengesetzte Elemente liegen nun unserem Organismus zugrunde. In seine Mitte findet sich die Seele hineingestellt als ein Element von ganz eigentümlicher Qualität. Durch diese Einkörperung der Seele in den menschlichen Organismus durch die Wechselwirkung, in die das Seelenreale mit den Körperrealen tritt, erhält diese selbst nun ihr eigentliches Leben. Die Elemente des Organismus stehen in Verbindung mit den Elementen der Außenwelt, von welcher sie eine Bestimmtheit annehmen, die wiederum auf die psychische Gestaltung Einfluß gewinnen.

In der eigentümlichen Einkörperung des Seelenwesens im physischen Organismus liegt nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit einer individuellen, angeborenen Anlage für jeden einzelnen. Und ebenso begreift sich hieraus die Erblichkeit der angeborenen Anlagen, wie es der Darwinismus

will. Sie sind als physiologische Eigentümlichkeiten des Gehirns und Nervensystems zu betrachten, die das Kind bei der Geburt mit auf die Welt bringt. Wie freilich die Verbindung des Anatomisch-physiologischen mit dem rein Psychologischen im Menschen stattfindet, wie ein Zusammenwirken beider möglich ist und geschieht, hierüber weiß die Wissenschaft noch sehr wenig Bestimmtes zu sagen. Dies aber ist mit Sicherheit anzunehmen, daß die angeborene Anlage formaler Natur ist; d. h. sie besteht in dem größeren oder geringeren Maß der Geschwindigkeit des geistigen Geschehens und in einem größeren oder geringeren Maß der Stärke und Lebendigkeit derselben. Daraus ergeben sich unendlich viele Kombinationen, die dann ebenso unzählige gute und schlechte Anlagen, gute und schlechte Naturen in allen möglichen Artverschiedenheiten zeigen. Die angeborenen Anlagen erweisen sich als Schranken für die Wirksamkeit, wiewohl nicht in allen Fällen, da sie nicht ungünstiger Natur zu sein brauchen. Und auch diese sind nicht schlechthin unbesiegbar, obgleich nicht geleugnet werden soll, daß die Naturanlage zu der stärksten Seite des Menschen gehört.

Die natürliche Anlage verbindet sich nun mit all' dem geistigen Erwerb, der in den ersten Kindheitsjahren von der Seele aufgenommen wird. Diese frühesten Eindrücke sind vielfach entscheidend für das geistige Leben und bilden eine dauernde Grundlage für die Individualität, da sie sehr stark sind, weil ihnen die physische und psychische Frische und Empfänglichkeit der Kinderjahre entgegenkommt. Aus diesen ältesten Empfindungen, Vorstellungen, Gefühlen und Neigungen entwickeln sich Geisteszustände von bestimmter Qualität, mit denen die Erziehung ebenso zu rechnen hat, wie mit den Anlagen, welche das Kind mit auf die Welt bringt. Viele hemmende, aber auch viele fördernde Elemente liegen für die Erziehung in dieser Sphäre, deren genaue Kenntnis ebenso die Grundbedingung für den erzieherischen Erfolg bildet, wie die klare Einsicht in die angeborenen Anlagen.

Außerdem sieht sich die Erziehung aber noch von äußeren Hemmnissen umgeben, die aus der Umgebung, in der der Zögling aufwächst, stammen. Wie oft drückt die äußere Lage, in der sich die Jugend befindet, auf die Erziehung, die das Höchste will, aber an den äußeren Verhältnissen Gegner aller Art sich erwachsen fühlt. Wie oft hat die Erziehung unter dem Einfluß

der mancherlei Übel, die in der Gesellschaft groß werden, zu leiden. Wie oft muß sie sich bescheiden einem Feinde gegenüber, an den heranzukommen ihre Macht versagt.

Endlich aber findet die Bildsamkeit des Zöglings auch darin eine unübersteigbare Schranke, daß mit wachsendem Alter der Zögling an innerer Festigkeit und Bestimmtheit zunimmt. Es setzt sich in ihm gleichsam ein eiserner Bestand von Vorstellungen, Neigungen, Interessen und Strebungen fest. Sobald dies geschieht, schließt sich der Zögling mehr und mehr von der Erziehung ab. Er will sich selbst bilden, eigene Wege suchen, nicht unter einem äußeren Einfluß stehen, der ihm als ein Gängelband erscheint. Ist dies der Fall, dann muß sich die Erziehung zurückziehen, in der Hoffnung, daß die Jugendeindrücke stark genug sind, um die selbständige Weiterentwicklung in Gedanken- und Willensrichtungen im Geiste der Erziehung zu sichern.

So ist die Erziehung eingespannt zwischen zwei Grenzpunkte. Auf der einen Seite stehen die Grundzüge der Individualität, auf der anderen der Abschluß, der einen absichtlichen Einfluß von außen abweist. Was die Erziehung tun kann, muß während dieser Zeit geschehen. Sie muß bemüht sein, bei dem inneren Bildungsprozeß der Jugend mitzuwirken, wobei sie darauf bedacht sein kann, die Zeit des Abschlusses hinauszuschieben und den Gefahren einer zu früh fertig sich dünkenden Persönlichkeit entgegen zu arbeiten.

Was aber die Erziehung auf diesem Wege vermag, kann noch näher bestimmt werden, wenn es auch ausgeschlossen ist, ihren Einfluß etwa auf eine bestimmte Formel zu bringen.

Vollkommene Einigkeit herrscht zunächst darin, daß die Erziehung Empfindungen und Vorstellungen vermitteln, also den Gedankenkreis der Jugend zu bereichern, zu ordnen, mit einem Wort zu bilden vermag. Dagegen gehen die Ansichten weit auseinander, ob der Erziehung auch Einfluß auf Gefühl und Willen zuzuschreiben sei. Schopenhauer und Herbart stehen sich hier schroff gegenüber.

Nach der Lehre Schopenhauers macht der Wille das innere, wahre und unzerstörbare Wesen des Menschen aus; der Intellekt hingegen ist ein bloßes Akzidenz unseres Wesens. Der Wille ist in allen tierischen Wesen das Primäre und Substantiale, der Intellekt aber ein Sekundäres, Hinzugekommenes, ja ein bloßes Werkzeug zum Dienst des ersteren.

Der Intellekt ist bildsam; er hat nicht bloß Grade der Erregung, von der Schläfrigkeit bis zur Laune und Begeisterung, sondern auch Grade seines Wesens selbst, der Vollkommenheit desselben, welche demnach stufenweise steigt, vom niedrigsten, nur dumpf wahrnehmenden Tiere bis zum Menschen, und da wieder vom Dummkopf bis zum Genie. Das Erkennen geht nie ohne Anstrengung vor sich, deren es zum Fixieren der Aufmerksamkeit und zur Deutlichmachung des Objekts, weiter aufwärts noch gar zum Denken und Überlegen bedarf: daher es auch großer Vervollkommnung durch Übung und Bildung fähig ist.

Von einer Bildsamkeit des Willens dagegen kann nicht die Rede sein. Selbst im kleinsten Insekt ist der Wille vollkommen und ganz vorhanden: es will, was es will, so entschieden und vollkommen wie der Mensch. Der Unterschied liegt bloß in dem, was es will, d. h. in den Motiven, welche aber Sache des Intellekts sind. Vermöge der Einfachheit, welche dem Willen als dem Ding an sich zukommt, läßt sein Wesen keine Grade zu, sondern ist stets ganz es selbst: bloß seine Erregung hat Grade, von der schwächsten Neigung bis zur Leidenschaft, und eben auch seine Erregbarkeit, also seine Heftigkeit, vom phlegmatischen bis zum cholerischen Temperament. Der Wille ist überall ganz er selbst; denn seine Funktion ist von der größten Einfachheit: sie besteht im Wollen und Nichtwollen, welches mit der größten Leichtigkeit von statten geht und keiner Übung bedarf.

Der Wille gehorcht eigentlich nie dem Intellekt; sondern dieser ist bloß der Ministerrat jenes Souveräns: er legt ihm allerlei vor, wonach dieser erwählt, was seinem Wesen gemäß ist. Darum aber ist keine Ethik und keine Erziehung möglich, die den Willen selbst modelte und besserte. Denn jede Lehre wirkt bloß auf die Erkenntnis: diese aber bestimmt nie den Willen selbst, d. h. den Grundcharakter des Wollens, sondern bloß dessen Anwendung auf die vorliegenden Umstände. Eine berichtigte Erkenntnis kann das Handeln nur insoweit modifizieren, als sie die dem Willen zugänglichen Objekte seiner Wahl genauer nachweist und richtiger beurteilen läßt; aber über das Wollen selbst, über die Hauptrichtung oder die Grundmaximen desselben hat der Intellekt keine Macht. Zu glauben, daß die Erkenntnis wirklich und von Grund aus den Willen bestimme, ist wie glauben, daß die Laterne, die einer bei Nacht trägt, das primum mobile seiner Schritte sei.

Wer, durch Erfahrung oder fremde Ermahnung belehrt, einen Grundfehler seines Charakters erkennt und beklagt, faßt wohl den festen und redlichen Vorsatz, sich zu bessern und ihn abzulegen: trotzdem aber erhält bei nächster Gelegenheit der Fehler freien Lauf. Neue Reue, neuer Vorsatz, neues Vergehen. Wenn dies einigemal so durchgemacht ist, so wird er inne, daß er sich nicht bessern kann, daß der Fehler in seiner Natur und Persönlichkeit liegt, ja mit dieser eins ist.

Der Unterschied der Charaktere ist angeboren und unvertilgbar. Dem Boshaften ist seine Bosheit so angeboren, wie der Schlange ihre Giftzähne und Giftblase, und so wenig wie sie kann er es ändern. Zu wirklicher Besserung wäre erforderlich, daß man die ganze Art der Empfänglichkeit eines Menschen für Motive umwandelte, also z. B. machte, daß dem einen fremdes Leiden als solches nicht mehr gleichgültig, dem andern die Verursachung desselben nicht mehr Genuß wäre, oder einem dritten nicht jede, selbst die geringste Vermehrung des eigenen Wohlseins alle Motive anderer Art weit überwöge und unwirksam machte. Dies aber ist viel gewisser unmöglich, als daß man Blei in Gold umwandeln könnte. Denn es würde erfordern, daß man dem Menschen gleichsam das Herz im Leibe umkehrte, sein tief Innerstes umschüfe. Hingegen ist alles, was man zu tun vermag, daß man den Kopf aufhellt, die Einsicht berichtigt, den Menschen zu einer richtigeren Auffassung des objektiv Vorhandenen, der wahren Verhältnisse des Lebens bringt. In dieser Hinsicht gibt es allerdings eine moralische Bildung und eine bessernde Ethik: aber darüber hinaus geht sie nicht. Der Kopf wird aufgehellt, das Herz bleibt ungebessert.

Herbart geht von der Tatsache einer Kontinuität des gesamten Seelenlebens aus, d. h. einer durchgängigen Abhängigkeit des Wollens von Motiven. Dafür spricht der Umstand, daß gerade das entschiedenste Wollen sich seiner Beweggründe am deutlichsten bewußt ist; daß der Begriff der Kausalität auf den Willen nicht minder angewendet werden muß, als auf sonst irgendeine Kraft. Dieser psychologische Determinismus gibt der Erziehung die Möglichkeit in die Hand, ihr Ziel, die sittliche Willensbildung, verfolgen zu können. Die Bildsamkeit hängt zunächst ab von dem Einfluß, den man auf teils erworbene, teils hinzugeführte Vorstellungsmassen gewinnt. Außer Zweifel steht, daß das Vorstellungsleben beeinflußt werden kann durch

Bereicherung, Hineinarbeiten, Festlegen von wertvollen Gedanken. Und das um so leichter, je genauer die psychischen Gesetze, an welche die Entwicklung unseres inneren Lebens gebunden ist, beobachtet und befolgt werden.

Nur da ist die Aufstellung eines Zweckes mit Rücksicht auf die Erreichbarkeit desselben möglich, wo man auf einen sich gleich bleibenden Zusammenhang von Ursache und Wirkung, auf feste Gesetze des psychischen Geschehens rechnen kann, die ebenso unveränderlich sind, wie die Naturgesetze, die ebenso starr sind, wie das Gesetz der Schwere, das sich nicht ändern läßt.

Aber mit dieser Annahme einer durchgängigen inneren Gesetzmäßigkeit ist zugleich eine große Beweglichkeit und Veränderlichkeit der Vorstellungen verbunden. Die Veränderlichkeit besteht in nichts anderem, als in den verschiedenen Arten, wie die Zustände selbst aufeinander hemmend oder fördernd einwirken, diesen Arten gemäß sich gegenseitig zur Ordnung oder Unordnung bestimmen, nach der in ihren Reihen und Geweben gewonnenen Festigkeit und Bildung einander beherrschen und lenken, sich zu Einheitspunkten verdichten usw. Aus den möglichen Arten solcher Veränderlichkeit werden sich demnach auch diejenigen psychischen Tätigkeiten zurückdrängen lassen, welche die pädagogische Wirkung, die vom Erzieher eingeleitet wird, in dem Innern des Zöglings aufheben, andrerseits aber auch diejenigen Tätigkeiten unterstützen, die von seiten des Erziehers selbst zu den beabsichtigten Zwecken aufgeboten werden. Je mehr der Erzieher also die Beweglichkeit und Veränderlichkeit verstehen und letztere benutzen lernt, umso mehr wird er die Möglichkeit der Erziehung begreifen und auf Erfolg rechnen können.

Der Einfluß des Erziehers besteht also zunächst darin, daß er die Vorstellungswelt des Zöglings inhaltlich bereichern und mannigfach erweitern kann, so daß das geistige Leben vermehrt und verstärkt wird. Andere Arten des geistigen Lebens können wiederum zurückgedrängt und gehemmt werden, und zwar nicht nur dem Inhalt, sondern auch der Form nach. Unter den vorhandenen Vorstellungen können neue Verbindungen geschaffen, neue Vergleichungen angestellt werden, wie sie z. B. nötig sind bei der Bildung von Grundsätzen und Maximen. Solche Bewegungen veranlassen dann wieder andere von eigentümlicher Art, wie sie beim Fühlen und Wollen sich einstellen.

Demnach tritt die Beweglichkeit und damit die Möglichkeit der Einwirkung seitens des Erziehers nicht bloß innerhalb des Vorstellens, sondern zugleich im Umkreis des Gemütslebens und Willens auf. Besteht also das geistige Leben aus Vorstellungen und aus mannigfachen Verhältnissen unter ihnen, so kann es verschiedenartig geformt und gebaut werden, und zwar durch Vorstellungen, welche in ihrem Zusammentreffen zugleich besondere Modifikationen veranlassen können, die wir als Gemütszustände und Strebungen auffassen.

Während die Vorstellungen kommen und gehen, das Denken sie verarbeitet, gruppiert und ordnet, erlebt die Seele Gefühle der Lust und Unlust, des Angenehmen und des Unangenehmen, der Erwartung und Hoffnung, des Beifalls und des Mißfallens, und mit diesen Gefühlen verknüpfen sich mannigfaltige Zustände des Begehrens. Fühlen und Begehren sind zunächst Zustände der Vorstellungen, und zwar größtenteils wandelbare Zustände der letztern; doch ist zu bemerken, daß Gefühle und Begierden nicht im Vorstellen überhaupt, sondern allemal in gewissen bestimmten Vorstellungen ihren Sitz haben. Daher kann es mehrere ganz verschiedene Gefühle und Begierden zugleich geben, die sich mischen, oder gar miteinander entzweien. Weil nun die Gemütszustände mit den Vorstellungen aufs engste verflochten sind, weil sie entstehen und vergehen mit den Vorstellungsverhältnissen, so ist die Bildung des Gedankenkreises der wesentlichste Teil der Erziehung; denn Gedanken gehen über in Gefühle; daraus können Grundsätze und Handlungsweisen werden.

Die Bildsamkeit des Zöglings ist also nicht bloß auf die intellektuellen Prozesse beschränkt, sondern erstreckt sich durch sie hindurch auch auf das Gemüt und die Gesinnung. Die Bildsamkeit des Gemüts, insbesondere des Willens, gründet sich auf das Verhältnis des Wollens zum Vorstellen. Hat, so drückt sich Herbart einmal aus, der Erzieher zuerst nur Einfluß auf das Pferd, das den Zögling trägt, so soll er dann suchen, Einfluß auf den Zügel zu bekommen, der das Pferd lenkt, dann auf die Hand, die den Zügel führt, und endlich auf den Willen, der die Hand regiert.

Dabei ist Herbart weit davon entfernt, an eine Allmacht der Erziehung zu glauben. Er erklärt ausdrücklich: „Die Pädagogik darf keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen. Die Unbestimmtheit des Kindes ist begrenzt durch dessen Individualität;

die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit; die Festigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort und wird dem Erzieher unerreichbar" (Umriß § 4). Aber unerschütterlich hat er während seines ganzen Lebens die Überzeugung festgehalten, daß der Wille bildsam sei; seine ganze Pädagogik ist von diesem Gedanken durchdrungen, und immer wieder ist er in späteren Jahren auf den Erziehungszweck zurückgekommen, den er im Jahre 1804 mit den Worten bezeichnete: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies, oder nichts, ist Charakterbildung!"

So viel Imponderabilien in der Individualität des Zöglings auch liegen mögen, so viel Unerwartetes und Unerklärliches, spontan Hervorschießendes und willkürlich Schillerndes sich geltend macht, demgegenüber kann die Erziehung keinen anderen Weg zur inneren Bildung einschlagen, als der in großen Zügen soeben geschildert worden ist, d. h. der, welcher von der Peripherie des geistigen Lebens aus nach seinen Wurzeln hinstrebt.

Wenn Wundt lehrt: „Nur mit Hilfe der Vorstellungen kann das Wollen eines einzelnen auf andere hinüberwirken und so in ein gemeinsames Wollen sich umwandeln; und nur durch die Vorstellungen empfängt hinwiederum der einzelne Einwirkungen von seiner Umgebung. Die Mitteilung der Vorstellungen geschieht durch die Sprache", — so können wir das wohl annehmen. Es würde aber ein falscher Intellektualismus sein, wenn man meinen wollte, so ohne weiteres werde durch Mitteilung von Vorstellungen auch der entsprechende Wille erzeugt oder übertragen oder ausgelöst werden. Es bedarf vieler Mittelglieder von der Vorstellung zum Willen. Man kann den sittlichen Willen nicht anlehren, die sittlichen Grundsätze nicht einfach referierend auf den Schüler übertragen, weil der Schüler selber spontanes Subjekt, Kraft, Wille ist; es handelt sich in aller Erziehung letztes Endes um ein Anfachen des innersten Lebensfeuers, um die innigste Berührung des Lebenswillens selbst.

Zuerst hat man festzuhalten, daß die Seele ihrem Wesen nach unveränderlich ist. Sie beharrt als das, was sie ist. Hingegen ist das, was sie tut, damit innere Zustände in ihr entstehen, sehr mannigfaltig, je nach den Umständen, nämlich je nach den äußern Ursachen. Würde durch die inneren Zustände die Seele selbst ihrer Natur nach verwandelt, so wäre keine

Entwicklung möglich, dann wäre das Alte verschwunden, es würde keine Ansammlung innerer Zustände stattfinden können. Jede Entwicklung fordert, daß das Alte beharrt und Neues hinzukommt. Manchem erscheint das Beharren der Substanz vielleicht als ein Hindernis der Entwicklung, allein wie überall Entwicklung nur stattfindet, wo wie im Organischen die letzten chemischen Elemente unveränderlich sich gleichbleiben, so auch im Geistigen. Nun handelt es sich aber nicht bloß um Entstehung, Erhaltung und Ansammlung zahlreicher innerer Zustände, sondern diese treten untereinander eben um ihrer Gegensätze willen in mannigfaltige Wechselwirkung, Verbindung, Hemmung, Reproduktion usw. Alles, was in der Seele geschieht, oder was dasselbe ist, alles was sie tut und leidet, trägt zu ihrer Entwicklung bei. Es versteht sich von selbst, daß man dabei nicht allein an Vorstellen oder an intellektuelle Tätigkeiten zu denken hat, sondern ebenso an Gefühle und Begehrungen. Gibt es doch überhaupt keine festen Grenzen zwischen Denken, Fühlen und Wollen. „Die Regungen des Gemütes laufen vielmehr unaufhörlich durcheinander. Es sind nur Abstraktionen, denen wir uns hingeben, es sind Benennungen a potiori, mit denen wir uns behelfen, wenn wir sagen: Ich fühle, oder ein andermal ich begehre, oder wiederum ein andermal ich denke." (Herbart.)

Was wir Vorstellen und weiterhin Denken nennen, ist erst hervorgegangen aus viel einfacheren Zuständen und deren Wechselwirkung. Ebenso sind Gefühle und Begehrungen weitere Folgen dieser Wechselwirkung. Vorstellen und Denken ist ebenso wie Fühlen und Wollen erst eine sekundäre, eine abgeleitete Erscheinung. „Denn eigentlich besteht jede menschliche Vorstellung aus unendlich vielen, unendlich kleinen und dabei untereinander ungleichen elementarischen Auffassungen." Es sind immer dieselben elementaren Seelenzustände, die je nach ihren Verbindungen und Bewegungen bald das Denken, bald das Fühlen, bald das Wollen hervortreten lassen.

In ähnlicher Weise spricht Goethe von der Metamorphose der Pflanze. Er bemerkt: es ist eigentlich ein allgemeines Wort erforderlich, wodurch wir das, was ich Blatt nenne, nämlich das in so verschiedene Gestalten metamorphosierte Organ bezeichnen. Wir können ebensogut sagen: ein Staubwerkzeug sei ein zusammengezogenes Blatt, als wir von dem Blumenblatt sagen können, es sei ein Staubgefäß im Zustande der Aus-

dehnung." Ebensogut können wir sagen: das Gefühl ist eine Zusammensetzung von Vorstellungen, oder die Vorstellung ist ein Gefühl im Zustande der Auflösung.

So sagt auch Wundt: „In Wahrheit handelt es sich bei den Zuständen, die wir als Vorstellung, Gefühl und Willen bezeichnen, nicht um tatsächlich verschiedene Formen des Geschehens, sondern um zusammenhängende Prozesse, die wir nur, je nachdem an ihnen die eine oder die andere Seite dem Bewußtsein sich aufdrängt, mit verschiedenen Namen belegen."

Wir haben oben schon, als wir vom Begriff der Entwicklung sprachen, darauf hingewiesen, daß das Wesen aller Entwicklung darin besteht, daß deren Endglied anders geartet ist als die Anfangsglieder, aus denen es sich entwickelt hat. Das Eigentümliche des in alle Poren unserer Wissenschaften eingedrungenen Entwicklungsgedankens besteht darin, daß gezeigt wird: das Endglied einer Entwicklungsreihe ist oft, ja meist ganz anders, als die Anfangsglieder waren. Von außen angesehen, scheint das Endglied nimmermehr aus den Anfangsgliedern zu folgen. Es gehört eine genaue Analyse des Zusammengesetzten dazu, es in seine Bestandteile in Gedanken aufzulösen und aus diesen synthetisch zusammenzusetzen.

Überall wo Entwicklung herrscht, im Einzelgeist, wie bei Staatengebilden, in der Kunst, Wissenschaft, Kultur, Sittlichkeit und Religion geht das Höhere aus dem Niederen hervor; ist der Gang umgekehrt, so spricht man von Verfall. Manche nehmen Anstand, eine Entwicklung des Höheren aus dem Niederen zuzugeben; sie fürchten, die Würde des Höheren leide durch den geringen Ursprung. „Wir begreifen es, wie abstoßend es im ersten Augenblick einem Kenner und Liebhaber der griechischen Schönheit sein muß, den Hermes auf den indischen Hund der Unterwelt zurückgeführt zu sehen. Aber soll ihn nicht andrerseits auch bald die höchste Bewunderung vor der Schöpferkraft des griechischen Schönheitssinnes erfüllen, welcher aus einem Scheusal die herrliche Göttergestalt hervorzubilden gewußt hat?"

So wird man auch den menschlichen Geist bewundern müssen, daß er sich aus sehr geringen Anfängen, aus den einfachsten Sinnesempfindungen verhältnismäßig hoch entwickelt hat und in jedem Kinde wieder von neuem entwickelt.

Mit den Sinneseindrücken, die namentlich in den ersten Lebensjahren das Rohmaterial dem seelischen Leben zuführen, be-

ginnt der Prozeß der Entwicklung, der die Empfindungen und Vorstellungen, sowohl der Gesamt- wie der Allgemein-Vorstellungen, gestaltet, ein Prozeß, der mit mannigfacher Betonung und mit mancherlei Gefühlen assoziiert ist. Ähnlich stellen sich aus den dunkeln Trieben deutliche Begehrungen heraus; aus ihnen ergibt sich mit Hereinziehung der intellektuellen Tätigkeiten der seelische Zustand, den wir Wille nennen: das höchste geistige Produkt, das den Charakter des Menschen bestimmt. Und in all' diese Prozesse vermag der planmäßige Einfluß des Erziehers bald stärker, bald schwächer einzugreifen, wobei er durch die äußeren Umstände, unter denen er seine Tätigkeit verfolgt, bald unterstützt, bald gehemmt wird.

VI. Schulorganisation

Der Verwirklichung des hohen Zieles, das sich die Erziehung der Jugend im Dienste der Volksentwicklung stellt, muß vor allem die rechte Schulorganisation dienen, um die denkbar günstigsten äußeren Bedingungen für die Erziehungsarbeit herzustellen. Letztere, an sich schwierig genug, darf nicht durch äußere Hindernisse noch erschwert werden. Darum ist die Überlegung, wie das Bildungswesen am besten einzurichten sei, um die Bildungsarbeit zu unterstützen, für Staatsmänner und Pädagogen eine gleich wichtige Angelegenheit.

Diese Überlegung hat an die historische Entwicklung anzuknüpfen, um von hier aus Richtlinien für die Fortbildung der Organisationen zu gewinnen.

Man reißt das Haus nicht ein, das Väter uns gebaut,
Doch richtet man sich's ein, wie man's am liebsten schaut,
Und räumt man nicht hinweg ehrwürd'ge Ahnenbilder,
Durch Deutung macht man sie und durch Umgebung milder.

Rückert

1. Das Knabenschulwesen

Ein stattliches Haus ist es, an dem Jahrhunderte gebaut haben, seit Einführung des Christentums in unsere Gaue. Damit beginnt die Entfaltung der im Germanentum schlummernden geistigen Kräfte. In verhältnismäßig kurzer Zeit, im Laufe von fünf Jahrhunderten, schreitet die Entwicklung von der Gründung

von Kloster- und Stiftschulen über städtische Latein- und deutsche Schreibschulen hin bis zur Einrichtung von Universitäten, so daß die Zeit vor der Reformation bereits ein gut entwickeltes Bildungswesen besaß.

In den Universitäten wurde eine höhere Bildung auf klassischer Grundlage in lateinischer Sprache vermittelt, wozu die Lateinschulen, sowohl die kirchlichen wie die Magistratsschulen, die nötige Vorbereitung boten. Hier konnten die oberen Gesellschaftsschichten ihre Söhne ausbilden lassen zum Dienst der Kirche oder der zahlreichen Staatengebilde, die das Mittelalter auf deutschem Boden entstehen sah. Für die praktischen Bedürfnisse sorgten Privatschulen, die in den Städten unter dem Namen deutsche Schulen bekannt waren. Da es aber bis zur Reformation keine Schulpflicht gab, blieben die breiten Volksschichten ohne jede literarische Bildung.

Die Reformation bildet auch hierin einen tiefgehenden Einschnitt in das Leben unseres Volkes.

Nach der Einführung des Christentums war die Bildung auf den Klerus beschränkt. Dann hatte sie sich den Weg gebahnt zum Adel, von hier zum Bürgertum. Der Geist der Reformation hatte endlich den Zugang für die breiten Schichten des Volkes eröffnet. Sie leitete die Demokratisierung der Bildung ein, die vor allem im Laufe des 19. Jahrhunderts in steigendem Maße immer tiefer in das Volk eindringt.

Am Ausgang des Mittelalters gewahren wir eine mächtig aufstrebende Geistesbildung. Die Arbeitskraft, die im Germanentum schlummerte und durch die Kirche zur Entwicklung gebracht wurde, warf sich in stetiger Anstrengung auf die Ausarbeitung und Vertiefung der geistigen Interessen in Wissenschaft und Kunst. Schon waren die Geister so geschult, daß sie nach den Zeiten der Aufnahme und Verarbeitung fremder Bildungsgüter sich gegen die Einrichtungen der Kirche wendeten, die sie an den in der Schrift niedergelegten Maßstäben zu kritisieren begannen. Der philosophische Sinn des deutschen Volkes betätigte sich zuerst auf dem Gebiet der Religion. Verhältnismäßig spät war die christliche Lehre den germanischen Stämmen gebracht worden; sie aber waren die ersten, die, nachdem die Zeit äußerer Aneignung vorüber war, in das Innere des Christentums eindrangen und die ewigen in ihm ruhenden Werte von den veränderlichen Erscheinungen scharf zu sondern begannen. In

Luther vereinigte sich Tiefe und Schärfe germanischer Auffassung. Er riß zwar die Nation in zwei Lager auseinander, von denen das eine an den kirchlichen Überlieferungen des Mittelalters und an der Autorität des Papsttums festhält, das andere das Recht der freien Persönlichkeit auf unmittelbaren Verkehr mit Gott fordert, aber er stellte das Volk auf eine neue Bahn der Entwicklung, so daß es in raschem Aufstieg immer neue Kräfte entfalten und eine ungeahnte Kulturbewegung hervorrufen konnte, an der auch der katholische Teil des Volkes sich mehr und mehr beteiligte.

Vor allem kam die Reformation der Kirche dem Schulwesen zugute. In dem Sendschreiben „An die Bürgermeister und Ratsherren allerlei Städte in deutschen Landen" (1524) dringt Luther auf zwei Stücke: 1. die Studien, in erster Linie die sprachlichen, sind für die Erkenntnis der Schrift und damit für die Erhaltung des Evangeliums notwendig und unentbehrlich; 2. „Das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlgezogener Bürger hat." In dem „Sermon, daß man solle Kinder zur Schule halten" (1530), macht er der Obrigkeit zur Pflicht: tüchtige Knaben zu den Studien anzuhalten, wenn nötig selbst mit Zwang und auf öffentliche Kosten, um für die öffentlichen Ämter taugliche Männer zu haben.

In Verbindung mit Melanchthon wurde die Neugründung von Bildungsstätten aufs eifrigste betrieben: Universitäten und Lateinschulen entstanden. Zu den städtischen Anstalten, die im Geiste der Reformation reorganisiert wurden, traten Staatsschulen hinzu, Fürsten- oder Landesschulen genannt, Schulpforta, Meißen, Roßleben, Ilfeld u. a.: eine Erfüllung der Forderung, die Luther an die weltliche Obrigkeit gestellt hatte, vergleichbar den alten public schools in England: Eton, Harrow, Rugby, Westminster u. a.

Vor allem aber wurde durch die Reformation der Kirche eine neue Schulgattung, die Volksschule, ins Leben gerufen. Nicht mit einem Male. Es bedurfte langer Zeit, bis alle Dörfer Deutschlands gleichmäßig mit Schulen versehen und die allgemeine Schulpflicht durchgeführt war. Aber im Prinzip war die Volksschule mit der Reformation gegeben. Denn wenn jeder Christ in der Schrift seinen Glauben suchen und finden soll, so muß jeder befähigt werden, lesen zu lernen, um mit dem Lesen

das Eindringen in das tiefere Verständnis sich zu erwerben. In dem Ideal des allgemeinen Priestertums, das Luther aufgestellt hat, in dem das Ziel eines Fortschritts in unabsehbare Fernen eingeschlossen liegt, war die Forderung einer steten Vervollkommnung des Volkes ausgesprochen. Nun mußte nach und nach die Möglichkeit des Bildungserwerbs allen Kindern des Volkes, nicht nur den bevorzugten Ständen und den Auserlesenen, wie es bisher geschehen war, eröffnet werden. Und dies war in steigendem Maße der Fall, weil in protestantischen Landen der Landesfürst als summus episcopus die Bildung des Volkes übernahm. So ging die Pflege der Volksbildung aus den Händen der Kirche in die des Staates über.

Als vorbildlich kann der Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen in Gotha (1642), der unter Comenianischem Einfluß entworfen wurde, angesehen werden. Seine Wirkung wurde in dem Spruch zusammengefaßt: Herzog Ernsts Bauern sind gelehrter als anderswo die Edelleute. 1619 war in der Weimarischen Schulordnung, die von Ratichius beeinflußt wurde, die allgemeine Schulpflicht ausgesprochen worden, und zwar vom 6. bis zum 12. Lebensjahr. In Preußen hat Friedrich Wilhelm I. durch die Verordnungen der Jahre 1716/17 die allgemeine Schulpflicht eingeführt.

Die bedeutsamsten Fortschritte aber machte das Bildungswesen in Deutschland, nachdem das Joch der Fremdherrschaft durch die Freiheitskriege abgeschüttelt worden war. An der Schwelle des 19. Jahrhunderts steht der Freiheitsgedanke, das wieder erwachte Vaterlandsgefühl und eine Arbeitslust, die sich zuerst mit Wucht und Nachhaltigkeit den idealen Interessen des Volkslebens, dann vorwiegend den materiellen Gebieten zuwendet in Verbindung mit der Entwicklung der Naturwissenschaften, der Industrie und Technik, nachdem durch die Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreichs 1871 die politische Einigung des deutschen Volkes vollzogen und der äußere Rahmen für die Weiterarbeit vollendet war.

Mit dem Jahre 1807 beginnt die Bauernbefreiung, aber ein Menschenalter ist nötig, um die befreiende Theorie in die Praxis umzusetzen. Abermals ein Menschenalter braucht der Bauer, um sich in dem neuen, ungewohnten Freiheitszustand zurecht zu finden. Dann nimmt er seine Rechte in die eigene Hand, um mit ihnen auf wirtschaftlichem und politischem Boden

Vorteile zu erringen. Vom unfreien Bauer am Anfang des Jahrhunderts bis zum politisch denkenden, genossenschaftlich organisierten, in Bauernbünden kämpfenden Landwirt am Ausgang des Jahrhunderts, ein langer, mühseliger Aufstieg! Die Landschule begleitet diese Entwicklung und bietet in steter Weiterentwicklung jedem neuen Geschlechte Unterricht und Erziehung auf verbesserten Grundlagen.

Ebenso tiefgreifende Umgestaltungen hat der Handwerkerstand in den Städten erfahren. Die mittelalterlichen Zunftgesetze verlieren in den ersten Jahrzehnten immer mehr an Ansehn. Die Verkehrsbeschränkungen und Betriebshemmungen fallen dem Zeitalter der Maschine zum Opfer, die Gewerbefreiheit wird mit der Aufrichtung des Deutschen Reiches zur Tatsache. Die Übergangszeit ist schwer und der Kampf der alten gegen die neue Wirtschaftsordnung für den Handwerkerstand sehr schmerzensreich. Unberührt von diesen Umwälzungen entwickelt sich die Volksschule in den Städten zu achtklassigen Bürgerschulen, die Kinder aller Stände und Berufszweige in sich aufnehmen und sich hie und da zu neunklassigen Anstalten (Mittelschulen) erweitern.

Den mächtigsten Aufschwung im 19. Jahrhundert haben zweifellos Handel und Industrie zu verzeichnen. Der Kampf Preußens gegen die Zollgrenzen der Einzelstaaten, die Gründung eines deutschen Zollvereins, die Lehre von der freien Konkurrenz der wirtschaftlichen Kräfte, die Eisenbahnen und Telegraphen, die Großmachtstellung des geeinten Deutschlands und der wachsende Export — all' das wirkte zusammen zu der Blüte des Handels und der Industrie und zu dem schnell steigenden Wohlstand. Zugleich entstand um die Mitte des Jahrhunderts mit dem industriellen Aufschwung ein neuer Stand, der Arbeiterstand, der unter harten Kämpfen sich Anerkennung in der historisch gegliederten Gesellschaft zu erringen suchte und eine große Organisation zu diesem Zwecke schuf. Die Volksschule blieb hiervon nicht unberührt, denn ein großer Teil der Kinder wuchs ihr aus diesen Kreisen zu und brachte die Schule mit ihnen in Verbindung, allerdings auch zuweilen in Gegensatz, namentlich in religiöser und nationaler Beziehung.

Hinsichtlich aber der Auffassung und des Hineinlebens in die vaterländische Geschichte und das nationale Leben hatte sich mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts ebenfalls eine vollständige Wandlung vollzogen.

Nicht lange vor Beginn dieses Zeitraums hatte Basedow geschrieben: „Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Urteilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig, so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann." Das war der pädagogische Niederschlag der Schwärmerei für allgemeines Menschentum aus der Zeit der Aufklärung. Aber unter dem Druck der Fremdherrschaft mußte gar schnell das Weltbürgertum dem Volksbewußtsein und der Vaterlandsliebe weichen. Ihr gab Fichte im Jahre 1808 beredten Ausdruck: „Keine Nation, die in diesen Zustand der Abhängigkeit herabgesunken ist, kann sich durch die gewöhnlichen und bisher gebrauchten Mittel aus demselben erheben. Das Rettungsmittel besteht in der Bildung zu einem durchaus neuen, allgemeinen und nationalen Selbst." Unter dem Trommelwirbel der französischen Eroberer hat er seine begeisterten Reden an das deutsche Volk gehalten und dieses zur Besinnung auf das eigene Volkstum, auf seine Kraft und seine Aufgaben geführt. Seitdem erwachte das Nationalgefühl der Deutschen mit neuer Kraft. Die herrlichen Taten der Freiheitskriege führten ihm neue Nahrung zu. Die Jugend wurde mit vaterländischem Geiste erfüllt, der den Traum einer neuen nationalen Herrlichkeit hervorzauberte. Und immer mehr drang dieser Geist auch in unsere Schulen ein. In ihnen wurde das „Deutschland, Deutschland über alles" zum Losungswort. Als dann die Wiederaufrichtung des Reiches die kühnsten Träume der Patrioten erfüllte und wieder ein deutscher Kaiser an die Spitze der Nation trat, wurde auch die Grundlage der deutschen Schule in nationalem Geiste gelegt, wenn auch noch nicht besiegelt. Denn mancherlei Schwankungen, die namentlich in der religiösen und in der politischen Auffassung des Schulwesens hervortraten, blieben bestehen.

Hinsichtlich des religiösen Charakters der Schule, vor allem der Volksschule, führte das 19. Jahrhundert zunächst den konfessionellen Standpunkt fort, wie er seit den Zeiten der Reformation festgehalten und in den staatlichen Verordnungen ausgesprochen worden war. Aber die Zeit der „Aufklärung" machte ihren Einfluß auch hier geltend. Wie sie i. a. humanisierend wirkte und die konfessionellen Gegensätze zurückdrängte, um die

sittlichen Grundlagen des Christentums in den Vordergrund zu schieben, so führte sie auch eine Annäherung der beiden christlichen Konfessionen, der Katholiken und Protestanten, herbei, was auch äußerlich in dem harmlosen Verkehr der Geistlichen beider Kirchen hervortrat, eine Tatsache, die uns in Gutzkows Roman „Der Zauberer von Rom" nahegelegt wird. Aus dieser Zeit stammt auch der Gedanke, die Kinder beider Konfessionen in einer Schule gemeinsam zu unterrichten, auch im Religionsunterricht, und die Durchführung dieses Gedankens im Herzogtum Nassau.

Diese Gemeinschaftsschule soll die echte Nationalschule sein. Sie soll das einigende Band für die gesamte Jugend bilden. Über die trennenden Mächte der Konfession und des Standes hinweg soll sich das Bewußtsein erheben, einem Volke anzugehören, einer Sprache, einer Kultur zu dienen, wenn auch auf verschiedenen Wegen. Aber diese Wege müssen alle auf ein gemeinsames Ziel gerichtet sein: auf die Liebe zum Vaterland und auf die Hingabe an die Aufgaben des Volkes. Hierin finden sich die Bekenner mancherlei Dogmen und die Angehörigen verschiedener Stände vereint, sich gegenseitig duldend und achtend, in edlem Wetteifer begriffen, wer den nationalen Ideen am besten zu dienen vermöge.

Was in Vorstehendem dargelegt wurde, betraf die Entwicklung des Erziehungsschulwesens für die männliche Jugend. Hand in Hand hiermit geht im Laufe des 19. Jahrhunderts die Ausgestaltung des Fachschulwesens. Ersteres bildet den Unter-, letzteres den Oberbau. So greifen gründliche Allgemein- und spezialisierte Fachbildung in vortrefflicher Weise in einander ein.

Als erste und höchste Fachschule war die Universität in der Mitte des 14. Jahrhunderts auf deutschem Boden ins Leben getreten, als Stütze der gelehrten Studien ohne praktisches Ziel. Dieses stellte sich erst mit der Ausbildung der deutschen Staatswesen ein, die ein gebildetes Beamtentum verlangten, und mit der Reformation der Kirche, die für ihre Prediger eine geeignete höhere Ausbildung forderte. Hieraus ergab sich die Teilung der Universitäten in Fakultäten, die berufliche Ausbildung mit der Einführung in gelehrte Forschung verbanden.

Für die mittleren und unteren Schichten des Volkes bedurfte es keiner Fachschulen, da die Zünfte hier ausreichend sorgten. Erst mit dem 19. Jahrhundert machten sich hier weitgehendere Bedürfnisse geltend.

Die Auflösung des Zunftwesens forderte mit der Einführung der Gewerbefreiheit immer gebieterischer eine schulmäßige Ausrüstung, die der Lehrmeister nicht mehr geben wollte, wohl auch vielfach nicht mehr geben konnte. Die systematische Art, die dem Deutschen nun einmal im Blute steckt, hat mit Nachdruck sich auch auf dem Gebiet des Fachschulwesens geltend gemacht, insofern die Organisation desselben in verhältnismäßig kurzer Zeit zu großer Ausbreitung und Entwicklung gebracht wurde, wodurch die technische und industrielle Überlegenheit der deutschen Arbeit vorbereitet ward.

Die Anfänge des technischen Schulwesens liegen allerdings weiter zurück. Man kann sie in der Nähe der Entstehung der Realschule suchen, also in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Der Gedanke, der Wohlfahrt des Volkes durch ein wirtschaftliches Bildungswesen entgegen zu kommen, suchte Wagemann zuerst theoretisch zu formulieren in seiner Schrift „Über die Bildung des Volkes zur Industrie". Er gründete auch das „Göttingische Magazin für Industrie und Armenpflege" und zugleich die erste Industrieschule in Göttingen. Freilich war der Grundgedanke dieser ersten Industrieschule wohl kaum etwas anderes, als die erste Verbindung eines besonderen gewerblichen Unterrichts mit der Volksschule jener Zeit. Die Ausbildung eines selbständigen, besonderen, von der allgemein-wissenschaftlichen Bildung abgeschiedenen technischen Lehrsystems blieb dem 19. Jahrhundert vorbehalten. Die zahlreichen Erfindungen dieses Zeitalters haben die Weberei, Spinnerei und andere Industrien außerordentlich vervollkommnet und neue Erwerbszweige, den Bau von vielerlei Dampfmaschinen, Arbeitsmaschinen, die chemische Industrie und andere ins Leben gerufen. Für all diese Betriebe galt es tüchtige Leiter und geschickte Arbeiter zu gewinnen. Der Zweck der gewerblichen Schulen ist hierauf gerichtet. Den verschiedenen praktischen Bedürfnissen nachgebend ist das Fachschulwesen immer reicher und mannigfaltiger entwickelt worden, vielfach freilich ohne Fühlung unter einander zu gewinnen. Daher die Verschiedenheit der Schulen in Zielen, Lehrweisen, Stoffverteilungen. So gibt es Abend-, Sonntags- oder Tagesschulen; Schulen für die männliche und weibliche Jugend, öffentliche, vom Staate oder den Gemeinden oder den Innungen errichtete und Privat-Schulen; Schulen für die Vorbildung zu einem gewerblichen Beruf, für die Ausbildung in einem solchen und für die

Fortbildung der in der Berufspraxis Stehenden; einfache und zusammengesetzte Schulen mit mancherlei Verbindungen, die praktischen örtlichen Bedürfnissen angepaßt sind.

Nach den Aufnahmebedingungen und Lehrzielen kann man niedere, mittlere und höhere Fachschulen unterscheiden, doch sind die Grenzen zwischen den einzelnen Schulgattungen fließende, so daß es nicht leicht ist, eine Gruppierung der Fachschulen vorzunehmen. In nachstehender Tabelle ist eine solche versucht worden.

Fachschulwesen

A. Niederes Fachschulwesen	B. Mittleres Fachschulwesen	C. Höheres Fachschulwesen
Haushalteschulen	Technikum	Universität
Gemüsebauschulen	Kunstschule	Technische Hochschule
Handwerkerschulen (Schlosser, Klempner, Schneider, Tischler-, Uhrmacher-, Töpfer-, Schnitzschulen, Korbflechterei) usw.	Landwirtschule	Akademie
	Forstschule	Berg-Akademie
	Bergbauschule	Forst-Akademie
	Kunstgewerbeschule	Landw.-Akademie
	Baugewerkschule	Kunst-Akademie
	Webeschule	Militär-Akademie
Ackerbauschulen	Handelsschule	Handels-Akademie
Waldbauschulen	Navigationsschule	Lehrer- und Lehrerinnen-Seminar
Gewerbliche Fortbildungsschulen	Musikschule usw.	
Allgem. Fortbildungsschulen usw.		

Die niedere Fachschule setzt Volksschulkenntnisse und vorangegangene praktische Tätigkeit voraus; die mittlere beansprucht den Besitz einer allgemeinen Bildung, wie sie auf den sechs unteren Klassen der höheren Schulen oder der Realschule erworben wird; die Hochschule fordert, daß der eintretende Studierende Abiturient einer Vollanstalt ist.

Mit den Eintrittsbedingungen hängt auch die Art des Unterrichts zusammen. Die niedere Fachschule, deren Kursus i. a. zweijährig ist, verfährt elementar und hat auch noch Fortbildungsunterricht in allgemeinen Fächern nötig. Die technischen Dinge werden mehr beschreibend, experimentell und zeichnend, aber nicht eigentlich theoretisch behandelt. Die mittlere Fachschule, die in der Regel ebenfalls zweijährige Lehrdauer hat,

darf das allgemein bildende Element ganz beiseite lassen. Da die Kenntnis der Logarithmen, Trigonometrie und Stereometrie, der Gleichungen bis zum zweiten Grade schon vorliegt, so kann ein theoretischer Unterricht von Anfang an beginnen. Die technische Hochschule endlich wendet die höheren Rechnungsarten an und verfolgt die Theorien der Technik bis in ihre Feinheiten.

Es sei diesem Abschnitte folgende Tabelle angeschlossen.

Übersicht über die Entwicklung des Knabenschulwesens

I. Periode bis zur Reformation

I.	II.	III.	IV.
Die geistlichen Schulen Kloster-, Stift-Schulen (Kirche)	Die städtischen Lateinschulen (Gemeinde)	Die deutschen Lese- u. Schreib-Schulen (Privatschulen)	Die Universitäten Prag 1348 u. a. (Staat)

II. Periode bis 1750

I.	II.	III.
Universitäten (Staat)	Lateinschulen (Staat u. Gemeinde)	Volksschulen in Stadt und Land (Staat u. Gemeinde)

III. Periode 1750 bis jetzt

I.	II.	III Realschulen			IV. Volksschulen		V.
Universitäten, Techn. Hochschulen Akademien	Lateinschulen (Gymnasien)	1. Real-Gymnasien	2. Ober-Realschulen	3. Realschulen	1. Mittelschulen	2. Bürger- u. Landschulen	Heilpäd. Anstalten
Das höhere, mittlere und untere Fachschulwesen (Fortbildungsschulen)							

2. Das Mädchenschulwesen

Während das Knabenschulwesen verhältnismäßig frühzeitig eine öffentliche Angelegenheit wurde, in die Kirche, Gemeinde und Staat organisierend eingriffen, hat sich das Mädchenschulwesen, vor allem das höhere, erst sehr spät entwickelt, und zwar zunächst unter der Fürsorge von Privatpersonen, dann auch unter der Pflege der Gemeinden, zuletzt unter der Führung des Staates.

Dies ist eine Errungenschaft der letzten Jahre. Es hängt dies wohl damit zusammen, daß der Staat für Heeres- und Zivildienst nur die männliche Jugend benötigte und deshalb ihre Ausbildung in seine Aufgaben hereinzog, die Erziehung der weiblichen Jugend den Familien und Gemeinden überlassend, bis die Frauenbewegung in Deutschland eine solche Stärke erreicht hatte, daß der Staat nicht mehr länger zögern konnte, organisierend auch hier einzugreifen.

Werfen wir unsere Blicke rückwärts in die Anfänge unserer Volksbildung, so stehen allerdings die Mädchen insofern den Knaben gleich, als beide ohne Unterricht blieben, mit Ausnahme der Töchter der Fürsten und des Hochadels. So ließ Karl der Große seinen Töchtern Hausunterricht geben. Er umfaßte Religion, Lesen und Schreiben, Lateinisch und Griechisch, ersteres wünschenswert als die Sprache der gelehrt Gebildeten, letzteres erforderlich für den Fall einer Verheiratung nach Byzanz. Selbstverständlich war dabei die Pflege der weiblichen Handarbeiten, des Spinnens, Webens, Stickens eingeschlossen. In der Folgezeit wurde es üblich, daß die Töchter vornehmer Häuser einem Kloster übergeben wurden, um Latein und die Klosterwissenschaften, Lesen, Schreiben und die Psalmen zu lernen. Sie traten dann je nach den Umständen aus dem Kloster, etwa um einen Ehebund zu schließen, oder blieben auch lebenslang dort, wie z. B. die im 10. Jahrhundert lebende, erbauliche lateinische Dramen dichtende sächsische Nonne Roswitha.

In dieser Zeit fand also ein wesentlicher Unterschied zwischen der Bildung beider Geschlechter nicht statt. Als dann in der Höhezeit des deutschen Mittelalters eine höfische Bildung aus Frankreich her über den Rhein eindringt, wird auch die Kenntnis des Französischen zu einem Hauptbestandteil höherer Frauenbildung. Gottfrieds „Tristan" zeigt uns in Isolde das Muster feiner Frauenbildung des 13. Jahrhunderts: Sie verstand Französisch und Latein, konnte lesen und schreiben und kannte die höfische Sitte: Leier und Harfe spielen, Briefe und Lieder dichten und wundersam schön singen.

Diese Bildung verfällt mit dem Ausgang des Mittelalters. Ludwig Vives (1492—1540) klagt darüber, daß das Geschlecht der Frauen ausgeschlossen sei von jedwedem Licht der Erkenntnis und dringt auf Abhilfe. „Noch niemals, sagt er, habe ich eine gebildete Frau gesehen, die schlecht war, wohl aber un-

endlich viele, welche nur darum verworfen und elend geworden, weil sie nie die Segnungen der Wissenschaften und des durch sie angeregten eigenen Nachdenkens genossen hatten."

Die Reformation fand im ganzen dieselben Zustände vor. Abgesehen von den höheren Ständen, die durch häuslichen Unterricht für die geistige Bildung ihrer Töchter sorgten, sowie von den dürftigen Klippschulen, die von teilweise recht unwissenden Lehrfrauen geführt wurden, begegnen wir einer völligen Unbildung des weiblichen Geschlechts. Den Reformatoren lag es nun am Herzen, auch die weibliche Jugend in die Heilswahrheiten einzuführen. So wendeten sie sich dem Unterrichte der Mädchen des Bürgerstandes zu. Vor allem gebührt Joh. Bugenhagen (1485—1558) das Verdienst, die Volksmädchenschule ins Leben gerufen zu haben. Er dringt in seinen Schulordnungen darauf, daß auch die Mädchen des Bürgerstandes für ihr künftiges Leben und Wirken Unterricht empfingen. So bescheiden dieser auch war, bedeutete er doch gegenüber der Unterrichtslosigkeit der vorausgegangenen Jahrhunderte einen großen Fortschritt.

Auf katholischer Seite aber sucht man durch die Gründung des Ursulinerinnenordens, einer freien Schwesternschaft zum Zweck des Jugendunterrichts und der Krankenpflege, 1537 dem Bedürfnis des Mädchenunterrichts Rechnung zu tragen; später durch Begründung des Ordens der Englischen Fräulein 1609.

Im siebzehnten Jahrhundert steht in Comenius ein Anwalt der Mädchenbildnng auf, der in weitherzigster Weise für den Unterricht der Mädchen eintritt: „Sie sind gleicherweise Gottes Ebenbilder; in gleicher Weise Inhaber der Gnade und des zukünftigen Reiches; in gleicher Weise mit beweglichem Geiste und umfassender Weisheit, oft mehr als unser Geschlecht, ausgerüstet. Auf gleiche Weise steht ihnen der Zugang zur Herrlichkeit offen, da Gott selber sich ihrer bedient hat zur Regierung der Völker, den Königen und Fürsten die heilsamsten Ratschläge zu geben, zur Wissenschaft der Heilkunde, und zu anderen für das Menschengeschlecht wohltätigen Zwecken."

Freilich, nach der praktischen Seite hin war in den beiden der Reformation folgenden Jahrhunderten ein weiterer Fortschritt der Mädchenbildung nicht zu bemerken, eher ein Rückgang, wenige rühmliche Ausnahmen abgerechnet. So finden wir in den Franckeschen Stiftungen in Halle eine gesonderte Mädchen-

schule für den Bürgerstand, daneben wurde 1698 eine Anstalt für adlige und sonst vornehmer Leute Töchter begründet. Die jungen Mädchen wurden im Französischen unterrichtet, ferner in Handarbeiten, Lesen, Schreiben, Rechnen und im Christentum. Auch die Möglichkeit eines Unterrichts im Hebräischen und im Griechischen als den Ursprachen der Bibel ist vorgesehen, sowie andererseits auf Verlangen auch in Haushalt und Wirtschaft unterwiesen wird. Der Einfluß der von Francke übersetzten Fénelonschen Schrift: Sur l'éducation des jeunes filles ist hier unverkennbar. Damit wurde namentlich der Institutserziehung der jungen Mädchen höherer Stände jener französische Charakter gegeben, den man bis weit ins 19. Jahrhundert hinein bemerken kann.

Inzwischen blieben im Zusammenhang mit den wenig erfreulichen Zeitläuften die Bildungsgelegenheiten für die Mädchen noch lange Zeit außerordentlich dürftig.

Erst mit dem Erwachen eines neuen geistigen Lebens gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts tritt in Deutschland ein neues Streben in der Mädchenbildung hervor. Die an Gottsched sich anlehnenden moralischen Zeitschriften besprechen vielfach die mangelhafte Mädchenbildung der Zeit und bringen Vorschläge zur Besserung. In Zürich wurde durch Leonhard Usteri um 1774 eine Bewegung für gründlichere Bildung der Mädchen des höheren Bürgerstandes hervorgerufen. Er nannte seine Schule „Höhere Töchterschule". Mit diesem verfehlten Namen, den erst die neuere Zeit auszumerzen begonnen hat, geht seine Einrichtung auch nach Deutschland über. Daß dieselbe nicht über eine mäßige, mit etwas Französisch verbrämte Elementarbildung hinausging, erhellt aus den Schilderungen, die über das Mädchenschulwesen jener Zeit erhalten sind. So sprach sich J. J. Campe 1786 über die deutsche Mädchenbildung folgendermaßen aus: „Käme ein Mondbürger herab auf unsere Erde, so würde das traurige Resultat seiner Beobachtungen ohngefähr folgendes sein: . . . was das weibliche Geschlecht, besonders in den gesitteten Ständen betrifft, so scheint es den besagten Staaten gleichviel zu sein, ob Menschen oder Meerkatzen daraus werden, so wenig bekümmern sie sich darum."

Die Wendung zum Bessern wird auch in dieser Beziehung durch die Zeit unseres tiefsten nationalen Niederganges im Anfang des 19. Jahrhunderts gebracht. Der Tod der edlen

Königin Luise von Preußen 1810 wird als ein großes nationales Unglück empfunden. Es weckte den Gedanken, zu ihrem Gedächtnis für eine bessere Bildung der weiblichen Jugend höherer Stände zu sorgen.

Zugleich traten bei dem Beginn des 19. Jahrhunderts Schriften hervor, die eine pädagogische Theorie für die weibliche Erziehung aufzustellen versuchen: Karoline Rudolphi (Gemälde weiblicher Erziehung 1807) und Betty Gleim (Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts, 1810) gehen dabei von der Ansicht aus, daß jedes weibliche Wesen in erster Linie Mensch, erst in zweiter Linie Weib ist, und daß nur die freie Entwicklung aller Fähigkeiten die richtige Erfüllung der Aufgabe gewährleisten könne, die der Frau in ihrer zwiefachen Eigenschaft zufalle.

Mit diesen theoretischen Anregungen fiel die nationale Begeisterung zusammen, die von den Freiheitskriegen ausging. Nach ihrer Beendigung wurden städtische höhere Mädchenschulen begründet, vom Osten Norddeutschlands nach dem Westen fortschreitend. Und dieser Prozeß machte im Laufe des Jahrhunderts Fortschritte. Die höhere Mädchenschule verbreitete sich immer weiter und rang sich zu reicherer Klassengliederung mit Einführung zweier moderner Fremdsprachen und zu immer besserer Ausstattung unter dem Schutze von Privat-Kuratorien oder städtischen Behörden empor. Immer mehr aber machte sich das Bedürfnis nach einer Vereinigung der an den höheren Mädchenschulen arbeitenden Lehrer und Lehrerinnen geltend, um durch den Zusammenschluß eine weitere Förderung des Mädchenschulwesens herbeizuführen.

Diese Vereinigung fand 1872 in Weimar statt. Sie wurde maßgebend für die Weiterentwicklung des höheren Mädchenschulwesens, an dem der „Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen" mit der von Schornstein-Elberfeld gegründeten, von Buchner-Crefeld fortgeführten Zeitschrift lebhaften Anteil nahm. In Übereinstimmung mit dem „preußischen Verein öffentlicher höherer Mädchenschulen" wurde vor allem auf eine staatliche Festsetzung und Gliederung des höheren Mädchenschulwesens gedrungen, wobei die 10klassige Schule als typisch gelten sollte.

Im Jahre 1894 erließ das Preußische Kultusministerium zum ersten Male Verordnungen, in denen als höhere öffentliche Mädchenschulen diejenigen anerkannt wurden, die bei neunjährigem

Lehrgang mindestens sieben aufsteigende Klassen haben. An Stelle der obersten Klasse des zehnten Jahrgangs wurden wahlfreie Lehrkurse des Deutschen und der Fremdsprachen, der Welt-, Natur- und Kunstgeschichte angeordnet. Die Wirksamkeit akademisch gebildeter Lehrer und Mittelschullehrer wird als gleichwertig betrachtet. Nach Ansicht der tonangebenden Leiter des höheren Mädchenschulwesens bedeuteten diese Verordnungen eine schwere Stockung, wenn nicht gar eine rückläufige Bewegung. Sie wiesen darauf hin, daß immer noch eine verwirrende Mannigfaltigkeit in der Ausgestaltung des höheren Mädchenschulwesens bestehe: Neben etlichen Staatsanstalten zahlreiche städtische Schulen, halböffentliche der Kirchengemeinden, große und kleine Privatanstalten.

Ein gewaltiger Fortschritt wird nun durch die neuen Preußischen Verordnungen vom Jahre 1908 eingeleitet. In ihnen wird die 10klassige höhere Mädchenschule als Normalform festgelegt und in zweifacher Weise als Grundlage für weitergehende Anstalten benutzt:

1. für die Frauenschule oder das Lyzeum,
2. für die Studienanstalt, die als Gymnasium, Realgymnasium oder Ober-Realschule eingerichtet werden kann.

Die Frauenschule bedeutet einen in der Regel zweijährigen Aufbau, der zuweilen mit bereits bestehenden Lehrerinnen-Seminaren und mit Fachkursen in Verbindung gebracht wird. Die Seminare werden auf einen vierjährigen Kursus erweitert.

Die Studienanstalt ist als Vorbereitung für die Hochschule gedacht. Sie ist i. a. dem Frankfurter Reformsystem nachgebildet. Nach einem siebenjährigen Unterbau in der höheren Mädchenschule erfolgt die erste Abzweigung, d. h. es setzt von da ab der Gymnasialkurs oder Realgymnasialkurs mit 6 Jahrgängen ein. Die zweite Gabelung erfolgt nach einem achtjährigen Unterbau; hier beginnt die Ober-Realschule mit fünfjährigem Gang.

So haben die Mädchen endlich die gleichen Bildungsmöglichkeiten wie die Knaben erlangt. Für die Entwicklung ihrer Anlagen ist nun auch in vielfacher Weise die Bahn frei gemacht. Auf dieser Grundlage kann die weitere Entwicklung sich vollziehen, und zwar in verschiedenen Ausgestaltungen je nach den individuellen örtlichen Bedürfnissen.

In den neuen Bestimmungen wird sodann noch ein Weg empfohlen, der in Deutschland den Gegenstand heftigen Streites bildet: die gemeinsame Schulerziehung von Knaben und Mädchen, allerdings in starker Beschränkung: Auf den unteren Stufen sollen die Mädchenschulen auch Knaben geöffnet sein. Von hier aus ist aber nur ein Schritt dazu, Knabenschulen den Mädchen zugänglich zu machen, wie dies bereits in Elsaß-Lothringen, Oldenburg, Baden, Württemberg, Hessen, Meiningen, Gotha, Bremen u. a. geschehen ist. In diesen Staaten hat man sich jenseits des prinzipiellen Streites gestellt und sich einfach auf den Boden der praktischen Verhältnisse begeben. Auch wir sagen: in allen Orten, in denen eine selbständige höhere Knaben- oder Mädchenschule nicht lebensfähig ist, möge man eine gemischte höhere Anstalt errichten; ebenso an den Orten, wo bereits eine höhere Knabenschule besteht, aber die Anzahl der jungen Mädchen nicht groß genug ist, um zur Gründung einer selbständigen höheren Bildungsanstalt zu schreiten. Die beiden Systeme, das getrennte und das gemischte, können ruhig neben einander bestehen und einen edlen Wetteifer hervorrufen.

Das Bild der Mädchenschulorganisation kann zum Schluß in folgender Übersicht zusammengestellt werden:

A. Mädchen-Erziehungsschulen

I. Mädchen-Volksschule		II.	III.	IV.	V.
8 kl. Volksschule	9 kl. Mädch. Mittelschule	Höhere Mädchenschule 10 kl.	Mädchen-Gymnasium 6 kl. auf 7 jähr. Unterbau	Mädchen-Realgymnas. 6 kl. auf 7 jähr. Unterbau	Mädchen-Ober-Realschule 5 kl. auf 8 jähr. Unterbau

B. Mädchen-Fortbildungsschulen und Fachschulen

3. Kritische Betrachtung

Wenn wir die Entwicklung des deutschen Knaben- und Mädchenschulwesens im ganzen überschauen, so können wir zunächst feststellen, daß ein glücklicher Stern darüber gewaltet hat. Wir erblicken dies in folgenden Tatsachen:

1. Deutschland ist allen Kulturstaaten mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht weit vorausgegangen;
2. die Organisation des Schulwesens ist damit frühzeitig in die Pflichten des Staates gerückt worden;

3. die Organisation hat sich in drei großen Gruppen vollzogen, entsprechend der dreifachen Gliederung des sozialen Körpers;
4. die Organisation hat in diesen drei Gruppen die zweckmäßige Teilung in allgemeine Bildungsanstalten (Erziehungsschulen) und Fach- oder Berufsschulen durchgeführt;
5. die Organisation ist bedacht gewesen, für das reich gegliederte Bildungswesen tüchtige Arbeiter auszubilden, wodurch Deutschland einen Lehrstand in vorbildlicher Weise gewonnen hat;
6. die Organisation ist bestrebt gewesen, den Lehrstand in steigender Weise sozial zu heben und finanziell zu sichern.

Diesen großen Vorteilen stehen aber gewisse Nachteile und Lücken gegenüber, die dazu nötigen, im Anschluß an die bewährten Einrichtungen und Gestaltungen eine zweckentsprechende Fortbildung vorzunehmen. Diese wird in folgenden Punkten zu sehen sein:

1. Es gilt dem Gedanken einer möglichsten Vereinfachung unseres Bildungswesens zur Herbeiführung eines einheitlichen nationalen Schulwesens zum Durchbruch zu verhelfen, wobei die einzelnen Schulgattungen in enge Beziehung zu setzen sind. Die Ansätze hierzu sind vorhanden:
   a) in der Einrichtung der allgemeinen Volksschule als Grundlage für den gesamten Schulaufbau;
   b) in dem gemeinsamen sechsjährigen Unterbau der höheren Knabenschulen nach Frankfurter System (Reformschulen) und dem sieben- bez. achtjährigen gemeinsamen Unterbau für die höhere Mädchenbildung.
2. Es gilt, die Trennung von Kirche und Schule auf der ganzen Linie, auch mit Einschließung des Religionsunterrichts, durchzuführen, wie dies im Meininger Volksschulgesetz bereits geschehen ist.
3. Der Staat ist Schulherr. Dies soll aber nicht die Herrschaft der Schulbürokratie bedeuten, sondern vielmehr unter Aufrechterhaltung der nötigen Zentralisation Einführung einer weitgehenden Dezentralisation, unter der die geistigen Kräfte sich am besten zu regen vermögen. Die

Theorie der Schulverfassung hat Rechte und Pflichten der Interessenten in gerechter und sorgfältiger Weise abzuwägen.[1])

4. Für die weitere Ausbildung der Erziehungsschulen, der unteren, der mittleren und höheren, werden folgende Forderungen erhoben:
   a) die Erziehungsschule darf keine Schulkaserne sein; d. h. auch in einem großen Schulgebäude sollen kleinere Schulgemeinden gebildet werden;
   b) die Schulklassen dürfen nicht überfüllt sein, d. h. eine Schülerzahl von 40 nicht übersteigen;
   c) das „Mannheimer Schulsystem", das eine Differenzierung der Schüler nach ihrer Begabung vorsieht, ist als Vorbild zu benutzen;
   d) für Erziehung der unter ungünstigen häuslichen Verhältnissen lebenden Kinder von noch nicht schulpflichtigem Alter, sowie für den Schutz der schulpflichtigen Jugend in der Freizeit und die Fürsorge der körperlich Schwachen und moralisch Minderwertigen sind überall geeignete Vorkehrungen zu treffen: Spielplätze, Volkskindergärten, Kinderhorte, Waldschulen, Ferienkolonien, Speisung der Kinder, Fürsorge-Erziehung u. a. m.
5. Fortbildungsschulen für Knaben und Mädchen als selbständige Schulorganismen unter eigener Leitung mit eigenen Lehrern, die nicht bloß Unterricht zu geben, sondern das gesamte Leben der schulentlassenen Jugend zu überwachen haben, sind obligatorisch überall in Stadt und Land einzuführen, um der Jugend in den gefährlichen Entwicklungsjahren einen kräftigen Rückhalt zu gewähren und das Übel der jugendlichen Verwahrlosung an der Wurzel anzufassen.
6. Für die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen wird folgendes betont:
   a) An der Trennung der Allgemein- und Fortbildung ist festzuhalten. Wo sie noch nicht durchgeführt ist, muß sie vollzogen werden und für die Lehrer an höheren Schulen Nachdruck auf die pädagogische, für die Volksschullehrer Nachdruck auf die Allgemeinbildung gelegt werden.

---

[1]) Vergl. Dörpfeld, Gesammelte Schriften. Gütersloh, Bertelsmann.

Übersicht

	I. Oberlehrer	II. Oberlehrerin	III. Volksschullehrer	IV. Lehrerin für die höhere Mädchenschule und Volksschullehrerin
A. Allgemein-Bildung	1. bis 12. Schuljahr: Gymnasium od. Realgymnasium oder Ober-Realschule	1. bis 13. Schuljahr: a) 1. bis 7. oder 8. Schuljahr: Höh. Mädchenschule, dann b) Gymnasium oder Realgymnas. oder Ober-Realschule	1. bis 8. Schuljahr: Volksschule 9. bis 14. Schuljahr Lehrer-Seminar a) Sächs. Syst.: 6 Kl. b) Preußisches System: a) Präparande 3 Kl. b) Seminar 3 Kl.	1. Höhere Mädchenschule 1. bis 10. Schuljahr
B. Berufs-Bildung	1. Universität (4 Jahre) Oberlehrer-Prüfung 2. Praktische Ausbildung (2 Jahre) a) Gymnasial-Seminar b) Probejahr	1. Universität 2. Praktische Ausbildung	Fortbildung Universität	Seminar, 4 Kl. a) für Lehrerinen a. höh. Mädchenschulen b) für Volksschullehrerinen Fortbildung Universität

b) In nachstehender Tabelle sind die Reformvorschläge betreffs der Gesamt-Schulorganisation übersichtlich dargestellt.

Kulturarbeit des Volkes und dementsprechende Schulorganisation [1])

I. Grundlage: Soziale Schichtung

	A. Untere Berufsschicht:	B. Mittlere Berufsschicht:	C. Höhere Berufsschicht:
	Handarbeiter Tagelöhner Fabrikarbeit. Handwerker Kleinbauer Niederer Verwaltungsdienst	Gewerbestand Kleinhandel Großbauer Mittlerer Verwaltungsdienst	Großkaufmannschaft, Großgrundbesitz, Großindustrie, Höheres Beamtentum, Offizierstand, Gelehrtentum und Lehrerstand

[1]) S. W. Rein, Deutsche Schulerziehung. 2 Bde. München. Lehmann.

II. Ausführung: Das Bildungswesen

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">A. Erziehungs-schulwesen</td></tr>
<tr><td>1. Vor der Schule</td><td colspan="3">Volkskindergarten</td></tr>
<tr><td>2. Gemeinsamer Elementarunterricht</td><td colspan="3">Allgemeine Volksschule 1. bis 6. Schuljahr mit Sprachklassen, in denen für begabte Kinder französischer oder englischer Unterricht vom 4. Schuljahr ab erteilt wird
(Allgemeine Schulpflicht vom 6. bis 18. Lebensjahr, Volksschule und Fortbildungsschule)
(Gemeinsamer Unterricht für Knaben und Mädchen)</td></tr>
<tr><td>3. Trennung in drei Schulgruppen</td><td>Oberstufe der Volksschule 7. und 8. Schuljahr (Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen)
7. bis 9. Schuljahr Knaben- und Mädchen-Mittelschule</td><td>Realschule
Höhere Mädchenschule
7. bis 10. Schuljahr
(Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen)</td><td>Höhere Schulen
7. bis 12. Schuljahr
1. a) Oberrealschule — Französisch, Englisch (Lat. wahlfrei)
b) Frauenschule (Lyzeum)
2. a) Gymnasium — Griechisch, Lateinisch, Franz., Engl. (wahlfrei)
b) Mädchengymnasium (Studienanstalt)
(Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">B. Fach- oder Berufsschulwesen</td></tr>
<tr><td>4. Vielfache Teilung</td><td>1. Niederes Fachschulwesen:
a) Allgemeine Fortbildungsschule 9. bis 12. Schuljahr
b) Untere Fachschulen
Handwerkerschulen
Ackerbauschulen usw.</td><td>2. Mittleres Fachschulwesen:
11. bis 14. Schuljahr
Technikum
Handelsschule
Kunstgewerbeschule
Kunstschule
Forstschule
Bergbauschule usw.</td><td>3. Höheres Fachschulwesen:
13. bis 16. Schuljahr
a) Lehrer- und Lehrerinnenseminar
b) Akademie (Kunstakademie, Forstakademie, Bergakademie usw.
c) Handelshochschule
d) Technische Hochschule
e) Universität</td></tr>
<tr><td>5. Gemeinsame Ausbildung im Heere</td><td colspan="3">Eintritt in den Heeresdienst
(Allgemeine Wehrpflicht)
(Allgemeine Wahlpflicht)</td></tr>
</table>

C. Freiwillige Fortbildung

Volkshochschulen, Fortbildungskurse, Ferienkurse, Volksbüchereien, Lesehallen usw.

Im Anschluß an vorstehende Tabelle seien hier noch einige allgemeine Betrachtungen hinzugefügt.

Jeder, der es mit sich und seinem Volke ernst nimmt, hat eine doppelte Aufgabe zu erfüllen: Die eine geht auf die charaktervolle Durchbildung seines Innern und gipfelt in einer einheitlichen Weltanschauung. Mit ihr verbindet sich die zweite, die auf die Wahl eines Berufes gerichtet ist, dessen fruchtbare Erfüllung als Lebensaufgabe in der Gemeinschaft erscheint. Die erste Aufgabe ist die grundlegende, da sie die unversiegliche Kraftquelle für die Durchführung der zweiten bildet. Der sittliche Wert der ersteren wird, wie wir sahen, in der inneren Freiheit oder der inneren Harmonie, der steten Übereinstimmung zwischen Gesinnung und Handlung, gesucht; der sittliche Wert der zweiten in der Harmonie mit den Kulturaufgaben und den Kulturbedürfnissen der Gemeinschaft. Deshalb schließt sich diese Aufgabe an die geschichtlich gewordenen Ordnungen, an das national Gegebene an, während die erste darüber hinausweist in das Reich der Ideale, an denen die Durchbildung und Vervollkommnung des Innenlebens fortwährend gemessen sein will.

Daß der Einzelne zu dieser Höhe der Entwicklung hinaufwachsen könne, dazu will die Erziehung die Grundlagen zunächst in der Familie legen, die in den Erziehungsanstalten und den Fachschulen eine wirksame Fortführung findet.

Mit der Wahl des Berufes tritt der Einzelne dann in das Gemeinschaftsleben hinein und arbeitet nun nach Maß und Art seiner Leistungen der Erfüllung der Aufgaben des nationalen Gesamtlebens. Daß jeder es in geschickter und zweckmäßiger Weise tun könne, dazu sollen ihm die Berufsschulen verhelfen.

Sie sind aufs innigste mit der Kulturarbeit des Volkes verflochten und stehen ihr, äußerlich betrachtet, am nächsten. Aber auch für das Einzelleben bedeuten sie viel, insofern die Erfüllung des Berufes die Existenzbedingungen für jeden in sich faßt. Der Erwerb ist die materielle Voraussetzung des persönlichen Lebens und wird durch die Berufsarbeit gewährleistet.

Hier liegt nun die Gefahr vor, daß der Einzelne in ihr nichts weiter sieht und anerkennt als eine Reihe von Bedingungen seines individuellen Erwerbs. Damit verfällt er dem Banausentum und sinkt auf die Stufe des Gemeinen und Unedlen herab, weil er sich damit innerlich von der Gemeinschaft scheidet und sich jeden höheren Fluges entwöhnt, der auch das Alltägliche

vor dem eigenen Bewußtsein wie in der Anerkennung der Gemeinschaft zu adeln weiß.

Erst hiermit empfängt der Einzelne den höheren Lebensinhalt. Es durchdringt ihn das Gefühl, mit seiner Arbeit, die den Unterhalt für sein Leben schafft, zugleich im Dienste der Gesamtleistung der Gemeinschaft zu stehen und ihre Entwicklung zu fördern. Der höchste Wert dessen, was er weiß und vermag, liegt nicht mehr in seinem individuellen Lebenskreis mit seinem wirtschaftlichen Kampf und Erfolg eingeschlossen; die höchste Leistung sieht er nicht mehr bloß in dem Erwerb für sich und seine Familie, sondern zu der Berufsarbeit tritt nun das Bewußtsein von der Hingabe des Eigensten an die Arbeit der nationalen Gemeinschaft hinzu. So beginnt der Einzelne gleichsam ein Doppelleben zu führen in Erwerb und Liebe; sein Leben und das der Gemeinschaft unzertrennlich zu verbinden. Damit gewinnt sein Leben erst wahren Wert und sein Bewußtsein einen tieferen Inhalt. Was er tut, was er weiß und kann, stellt er zwar in seinen Dienst, aber immer mit dem Blick auf das Gemeinschaftsleben. Das materielle Band, welches die Notwendigkeit des Erwerbs um ihn schlingt, wird damit zu einem inneren, das die Ordnung des Gemeinschaftslebens umschließt. Diese höhere Auffassung des Berufs nimmt also die erwerbende Arbeit in sich auf und veredelt sie.

Das Verständnis für das Gesamtleben der Gemeinschaft bildet die allgemeine Voraussetzung für jeden Einzelberuf. Dieses Verständnis wird durch die Allgemeinbildung, welche Sache der Erziehungsschulen ist, vermittelt.

Man könnte nun versucht sein zu meinen, daß die höhere geistige Bildung überhaupt genüge, um in den Beruf einzutreten. Der besondere Inhalt desselben werde in der Praxis selbst angeeignet. Dies ist aber nicht zutreffend. Die Allgemeinbildung sorgt nur für das Verständnis des menschlichen Lebens überhaupt und richtet den Blick auf die Gipfelpunkte dieses Lebens. Ihr Inhalt enthält keine fest umrissene, ganz bestimmte Lebensaufgabe. Die Allgemeinbildung muß also ihre Ergänzung in der Berufsbildung suchen; die Erziehungsschule muß in die Fachschule einmünden, um nach erfolgter Ausrüstung von hier den Eintritt in die besondere Berufssphäre zu gewinnen.

Wollte man sich mit der Allgemeinbildung begnügen, würde die Ausübung des Berufes zu kurz kommen und das Erwerbs-

leben darunter leiden. Umgekehrt aber muß letzteres ebenfalls geschädigt werden, wenn die Gesamterziehung von vornherein auf sie zugespitzt und das gesamte Bildungswesen in ein System getrennter, selbständig arbeitender Fachschulen aufgelöst wird. Dieses System scheint auf den ersten Blick der Berufsarbeit besser angepaßt zu sein, dem Satze nachgehend, daß man nicht früh genug die Jugend auf einen bestimmten Beruf zurüsten könne. Je früher, desto geschicktere Arbeiter werde man erhalten. Aber dies ist nicht zutreffend. Vielmehr muß jede Berufsbildung durch zwei Stufen hindurch gehen: 1. durch die Stufe der Allgemeinbildung (Erziehungsschule) und 2. durch die Stufe der Fachschule. Denn erst durch die Anschauung der Einheit der Kulturarbeit, welche durch die organische Verbindung der wissenschaftlichen Bildungselemente im Lehrplan der Erziehungsschule gewährleistet und von der Fachschule unter Zuspitzung auf einen besonderen Beruf festgehalten wird, kann das Leben des Einzelnen seine Vollendung erhalten und das Leben der Gemeinschaft immer höheren Stufen der Entwicklung zugeführt werden.

Die Schulorganisation hat sich, wie oben hervorgehoben wurde, auch der sozialen Schichtung des Volkes, wie sie mit der Arbeitsteilung zusammenhängt, anzupassen. Wenn wir der Struktur der nationalen Gemeinschaft nachgehen, die wir als eine große Arbeitsgemeinschaft auffassen, so können wir drei Hauptgruppen unterscheiden, die sich schichtenweise mit fließenden Grenzen und feineren Übergängen über einander legen.

Die unterste Arbeitsgruppe wird gebildet von denen, die mit der Hand ihren Unterhalt verdienen und in eng begrenztem Kreis eine einfache Lebenshaltung geistig und wirtschaftlich führen. Es ist die Gruppe der Tagelöhner, der Fabrikarbeiter, der Klein-Bauern, der kleinen Handwerker. Hierher würden auch die Subaltern-Beamten zu zählen sein. Die mittlere Arbeitsschicht umfaßt in der Stadt das Bürgertum, auf dem Lande den Groß-Bauern. Zu ersterem gehören die Gewerbetreibenden, der Klein-Kaufmann, das Kunsthandwerk, das mittlere Beamtentum. Die obere Arbeitsschicht wird von den Groß-Kaufleuten, den Groß-Industriellen, den Groß-Grundbesitzern, den höheren Staatsbeamten, den Gelehrten und Schulmännern gebildet.

Diese Schichtung, die sich ebensowohl auf die Frauenwelt bezieht, ist gewiß nichts Zufälliges, sondern aus dem Wesen der

Arbeit mit innerer Notwendigkeit hervorgegangen. Wenn auch die Grenzen zwischen den einzelnen Gruppen fließende sind, so lassen sich die Hauptgruppen doch im ganzen festhalten, weil sie dem Wesen der Arbeit entsprechen, die ebenfalls dreierlei Arten umfaßt. Man kann sie bezeichnen als 1. die ausführende, 2. die bestimmende, 3. die schöpferische Arbeit.

1. Die ausführende Arbeit ist Sache desjenigen, der seine Hand- oder Körperfertigkeit in den Dienst eines Befehlenden und Anordnenden stellt. Diese Art der Arbeit hat etwas Mechanisches an sich, da sie sich fortwährend oder in Zwischenräumen in nahezu gleicher Weise wiederholt.

2. Bei der bestimmenden Arbeit kommt es nicht darauf an, was die Hand tut, sondern auf die Gedankenarbeit, die geleistet werden muß. Dabei ist die Kenntnis der Eigenschaften der Körper, die Einsicht in die wirtschaftlichen Zwecke und in die Verfahrungsweisen, um die Eigenschaften auszunutzen, Voraussetzung. Es ist die bestimmende Arbeit also gebunden an eine anordnende Intelligenz.

3. Die höchste Arbeitsleistung wird als schöpferische charakterisiert. Sie ist Sache des Erfinders im weiteren Sinn. Hier spielt das Genie eine Rolle, in der zweiten Gruppe das Talent, in der untersten die physische Arbeitskraft. Die oberste Arbeitsschicht zeichnet sich nun auch darin aus, daß ihre Leistungen Gemeingut werden. Sie ist die wahrhaft kulturfördernde Schicht. Ihre Arbeit ruht auf der Grundlage der Tätigkeit der vorausgegangenen Generationen und führt diese weiter durch Hinzufügung neuer schöpferischer Arbeit.

Die bestimmende Arbeitsleistung der mittleren Schicht bedeutet nur planmäßige Wirtschaft zugunsten eines Einzelnen, zur Förderung der eigenen Wirtschaft. Sie leitet dieselbe und stellt die Hände anderer dazu an und ist auch bestrebt, dem nachzugehen, wie einer das Ziel mit geringerem Kraftaufwand erreichen kann. Insofern hat sie mit der schöpferischen Arbeit etwas Verwandtes. Diese Verwandtschaft aber fehlt gänzlich da, wo die Arbeit getan wird ohne jede Originalität nur auf den Befehl und die genaue Anweisung eines anderen hin.

Hiernach ist auch die Arbeit des Beamtentums eine dreifach gegliederte. Der Subalternbeamte ist der bloß ausführende Teil, der mittlere Beamte ordnet bereits selbständig mancherlei an, der Oberbeamte aber, der das Gesamtgetriebe der Beamtenwelt

überschaut und regelt, muß schöpferischen Geistes sein, wenn er Fortschritte einleiten will.

Durch diese Darlegungen wird die tiefere Grundlage ersichtlich, aus der die dreifache Schichtung in ein niederes, mittleres und höheres Fachschulwesen, das in seiner Gesamtheit die nötigen Arbeitskräfte für jeden Teil zubereiten will, hervorgegangen ist.

Dieser dreifachen Gliederung des Fachschulwesens aber entspricht nun auch eine gleiche Gruppierung des Erziehungsschulwesens. Deshalb unterscheiden wir hier auch niedere, mittlere und höhere Erziehungsschulen. Keine von ihnen will für einen speziellen Berufszweig vorbereiten, sondern nur für eine der drei Arbeitssphären der Gesellschaft. Soweit sind die Erziehungsschulen abhängig von der Gliederung des Fachschulwesens.

Ihre Abhängigkeit erstreckt sich jedoch nur auf die intellektuelle und technische Ausbildung. Unabhängig sind sie hinsichtlich ihrer religiösen und sittlichen Richtung. Hier kommt das rein Menschliche zum Ausdruck, die innerste Angelegenheit jedes Einzelnen; dort aber der Hinblick auf das künftige Arbeitsgebiet, in das der Einzelne später eintreten wird. Diese Rücksicht auf die Kulturarbeit der Gemeinschaft nötigt das Erziehungsschulwesen zu einer entsprechenden Gliederung, die es in Hinblick auf das Idealziel des Menschenlebens abweisen könnte. Nur das praktisch-reale Ziel zwingt zu engerem oder weiterem Rahmen der Erziehungsarbeit, zu einer kürzeren oder längeren Bildungszeit, zu einer größeren oder geringeren Zahl der Bildungsmittel.

So einigen sich die verschiedenen Gruppen in dem Idealziel, während sie bei der praktischen Ausführung auseinander gehen.

Innerhalb dieses so bestimmten Rahmens vollzieht sich nun die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit. Sie wurde in Deutschland bisher im wesentlichen von Männern geleistet. Aber seit einem Jahrzehnt ist die Zahl der Lehrerinnen an den öffentlichen Schulen in fortwährendem Wachsen begriffen, eine Tatsache, die bereits zu mannigfachen Auseinandersetzungen über diesen Wandlungsprozeß geführt hat.

Dabei muß betont werden, daß eine Beurteilung vom Standpunkt des Standesegoismus von vornherein abzuweisen ist. Die Lehrerinnenfrage muß als eine nationale von einem höheren

Standort aus betrachtet werden. Von hier aus wird man es begrüßen müssen, daß tüchtige, weibliche Arbeitskräfte mehr und mehr in die Erziehungsarbeit der Schule eintreten. Ein bisher brachliegendes nationales Arbeitskapital wird damit in Tätigkeit gesetzt. Die dadurch frei werdenden männlichen Kräfte können dafür an anderen Orten, namentlich innerhalb des steigenden Welt- und Kolonialverkehrs, dem Vaterland dienstbar gemacht werden.

Betrachten wir die Lehrerinnenfrage vom nationalen Standpunkt aus, so werden wir zu folgenden Sätzen geführt:

1. Der öffentliche Schulunterricht ist im Prinzip ebenso Sache des Mannes wie der Frau, da das Wesen der erzieherischen Tätigkeit der Natur beider Geschlechter entspricht, wovon das Familienleben genugsam Zeugnis ablegt. Die Erziehungsarbeit in der Schule fordert genau so wie in der Familie weder vorwiegend männliche noch vorwiegend weibliche Kräfte, sondern eine friedliche Zusammenarbeit beider Geschlechter. Hierbei wird die Erziehung am besten gedeihen.
2. Die Tätigkeit der Lehrerin darf prinzipiell weder auf eine bestimmte Schulgattung, etwa die Mädchenschule, noch auf eine gewisse Altersstufe, etwa die ersten Schuljahre, beschränkt werden. Der weiblichen Arbeitskraft sollen alle Türen, vom Kindergarten bis in die Universität, offen stehen. Die Schulbehörden haben die Arbeitskräfte aus beiden Lagern zu nehmen und sie dahin zu stellen, wo ihre Befähigung am besten zur Wirkung kommt.
3. Die Zunahme der Lehrerinnen in Deutschland kann erst dann zur Gefahr für die gesamte Kulturarbeit werden, wenn ihre Zahl innerhalb der Lehrerkollegien die der Lehrer überwiegt. Das rechte Verhältnis beider Lehrgruppen muß in einer gleichmäßigen Verteilung von Lehrern und Lehrerinnen sowohl an Knaben- wie an Mädchenschulen aller Art gesehen werden.
4. Diese prinzipielle Gleichstellung der männlichen und weiblichen Arbeitskräfte auf dem Gebiete der Schulerziehung ist an folgende Bedingungen geknüpft:
   a) Die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen muß in gleicher Weise erfolgen, sei es in getrennten oder in gemeinschaftlichen Anstalten.

b) Die Gehälter der Lehrer und Lehrerinnen müssen unter der Voraussetzung gleicher Vorbildung, gleicher Arbeit und gleicher Stundenzahl gleich sein, damit die Lehrerinnen nicht als Lohndrücker erscheinen. Es empfiehlt sich, den Lehrerinnen im Interesse der Erhaltung ihrer Arbeitskraft eine geringere Stundenzahl und eine dementsprechende Besoldung zu geben.

Am Schluß dieser Betrachtungen sei noch auf das Verhältnis des Staates zur Kirche hinsichtlich des Schulwesens hingewiesen.

Die ersten Schulen in Deutschland erwuchsen bekanntlich auf dem Boden der Kirche, und lange Zeit sind sie in ihrem Schatten geblieben. Heute gehören die Schulen dem Staat. Den Besitzwechsel haben die Universitäten eingeleitet. Ursprünglich auf dem weltfeindlichen, rücksichtslosen Idealismus der Kluniazenser fußend, dann die Stützen des Scholastizismus bildend, konnten sie auf die Dauer dem Geiste der Renaissance und des aufbrechenden Humanismus nicht widerstehen. Sie bildeten eine Aristokratie des Geistes heran, die strebsame Elemente aller Volksschichten in sich aufnahm. Damit begannen sie, der Kirche gegenüber eine selbständige Stellung einzunehmen. Wenn sie auch noch unter geistlicher Leitung standen, so beruhten sie doch auf dem Gedanken, der immer siegreicher durchdrang, daß die Wissenschaft als solche eine selbständige Macht sei, die ihren eigenen Gesetzen zu folgen habe. So bereiteten die Universitäten die Überwindung der mittelalterlichen Ordnungen vor, aus denen sie selbst hervorgegangen waren.[1])

Durch die Reformation wurde sodann der Prozeß der Trennung der Schule von der Kirche beschleunigt. Durch sie wurde die Errichtung eines landesherrlichen Schulwesens eingeführt. In den Bestimmungen des „Preußischen Allgemeinen Landrechts" 1794 heißt es: Universitäten und Schulen sind Veranstaltungen des Staates. Dieses landesherrliche Schulwesen, anfangs mit den Landeskirchen eng verknüpft, machte sich im Laufe der Jahrhunderte mehr und mehr unabhängig von der Herrschaft

---

[1]) W. Rein, Universität. Encykl. Handb. d. Päd. 2. Aufl. X. Bd. Langensalza, Beyer u. Mann.

und dem Einfluß der Kirche. Die Durchführung der allgemeinen Schulpflicht war Sache des Staates geworden. Mit der Einrichtung besonderer Schulbehörden trat das Schulwesen aus der Organisation der Kirche heraus und erhielt eine selbständige Stellung unter einer eigenen Behörde.

Allmählich hatten mit der Ausbildung der Wissenschaften die Bildungsgüter einen so gewaltigen Umfang und eine so weitgehende Differenzierung erhalten, daß die Kirche nicht mehr die Weitergabe dieser Schätze an die kommenden Generationen zu übernehmen in der Lage war. Die weltlichen Wissenschaften hatten den Rahmen der kirchlichen Bildungsgüter gesprengt. Die weltliche Bildung eroberte sich ihre Selbständigkeit neben der kirchlichen und nicht selten im Gegensatz zu ihr. Deshalb fielen dem über die mittelalterliche Kirche hinausgehenden Staatsgedanken die gesamten Bildungsangelegenheiten und die Schulen zu.

Unter ihnen hatten sich, wie gesagt, zuerst die Universitäten von der Kirche losgelöst; ihr folgten die höheren Schulen; nur die Volksschule blieb bis heute in den meisten Staaten noch mit der Kirche verbunden. Der Staat benutzt sie als Aufsichtsbehörde, die billig zu haben ist, treibt aber dadurch die Schule, die mit Recht nach der Fachaufsicht strebt, in einen ungewollten Gegensatz zur Kirche. Was letztere an äußerem Herrschaftsbereich aufrecht erhält, büßt sie vielfach an innerer Anhänglichkeit ein.

Hier liegt ein Schaden offen zutage, den die bisherige Entwicklung nur in einzelnen Kleinstaaten zum Segen der Kirche wie der Schule in konsequenter Weise beseitigt hat. Für die größeren Staaten des Reichs muß die Hoffnung einer gründlichen Trennung beider Gebiete der Zukunft anbefohlen werden.

VII. Zur Lehrplantheorie

Was dem Innenbetrieb unserer Schulen not tut, ist Freiheit. So große Verdienste die Schulbürokratie sich um die Entwicklung des Schulwesens erworben hat, heute sind wir, zumal bei dem großen Fortschritt, den die Lehrerausbildung genommen hat, auf dem Punkt angelangt, wo eine zweckmäßige Dezentralisation einsetzen muß, wenn die weitere Entwicklung nicht zurückgehalten oder gar gestört werden soll.

Diese Dezentralisation erblicken wir in folgender Arbeitsteilung:

1. Der Staat als oberster Schulherr hat zwei Aufgaben zu erfüllen:
   a) Er bestimmt für jede Schulgattung die Minimalziele und sorgt für ein zweckmäßiges Ineinandergreifen der einzelnen Schularten.
   b) Er kontrolliert durch seine Aufsichtsorgane, ob die vorgeschriebenen Ziele erreicht worden sind und wie sie erreicht werden. Aber die Wege im einzelnen läßt er frei.
2. Die Aufstellung der Lehrpläne ist Sache der Lehrerkollegien in den Städten oder kleiner Lehrervereinigungen auf dem Lande. Jede Schule sollte es als ihren Ruhm ansehen, einen eigenartigen, an die heimatlichen Bedingungen sich eng anschließenden Lehrplan zu besitzen.
3. Die Einrichtung des Lehrverfahrens wie die Behandlung der Zöglinge ist dem persönlichen Ermessen des Einzelnen freigegeben. Hier soll sich echte pädagogische Künstlerschaft bewähren. Der Einzelne ist gebunden an die Lehrziele, die er nicht willkürlich aufstellen kann, weil sie aus der Kulturgemeinschaft herauswachsen; er ist ferner gebunden an den Lehrplan, der aus der gemeinschaftlichen Arbeit der zur Schulgemeinschaft gehörenden Glieder entsteht; aber frei ist er hinsichtlich der Umsetzung der im Lehrplan liegenden Werte in persönliche Kraft im Innern der Kinderseelen.

Eine wichtige Arbeit liegt in der oben genannten Forderung der Herstellung eines individuellen Lehrplans, eine Angelegenheit, die in ihrer Bedeutung noch lange nicht hinreichend erkannt ist. Infolgedessen feiern Verbalismus, didaktischer Materialismus und Schablonentum in unseren Schulen noch Triumphe. Auch sind gegenüber der Überfülle didaktischer Lehranweisungen die theoretischen Betrachtungen über die Gestaltung des Lehrplans in der Minderzahl. Aus naheliegenden Gründen. Es sei im folgenden auf die wesentlichen prinzipiellen Grundlagen der Lehrplangestaltung hingewiesen, wie sie sich teils aus der geschichtlichen Entwicklung der Bildungsstoffe, teils aus der Spekulation ergeben, deren Grundlagen in der Ethik und in der Psychologie gesucht werden müssen.[1])

---

[1]) Nähere Ausführungen in W. Rein, Pädagogik in system. Darstellung. 2. Bd. Langensalza, Beyer & Mann. O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 4. Aufl. Braunschweig 1909. Ferner: Theorie u. Praxis des Volksschulunterrichts. 8 Bde. 8. Aufl. Leipzig, Bredt 1909.

Der Unterricht unserer Schulen stellt sich in Verbindung mit der Erziehung kein anderes Ziel, als Bausteine zur Bildung der werdenden Persönlichkeit zu liefern. Hierbei spielt der Lehrplan eine große Rolle, weil er die geistigen Nahrungsstoffe enthält, die der Jugend zuzuführen sind. Damit verbindet sich die Frage, wie die im Lehrplan bereit gestellten Stoffe in Kopf und Herz der Jugend eingehen und dort zu belebenden persönlichen Kräften werden können. Das kann nur geschehen, wenn der Lehrplan die geeigneten Nährstoffe für die Jugend in rechter Reihenfolge und in angemessener Verbindung einzustellen versteht.

Dabei sind zwei Prinzipien für den Didaktiker maßgebend: 1. ein formales und 2. ein materiales. Das formale verlangt eine genaue Beobachtung der geistigen Entwicklung der Jugend, die Erkenntnis der aufsteigenden Altersstufen mit ihren Vorstellungsweisen, Gefühlen, Wünschen und Strebungen. Als Hilfswissenschaft bietet sich hier die Psychologie des Kindes an, wie sie seit Preyer eifrige Pflege gefunden hat. Auf Grund der psychologischen Erfahrungen und Ergebnisse ist man bemüht, den organisch-genetischen Fortschritt des geistigen Entwicklungsganges aufzudecken, und zwar zu dem Zweck, um jeder Altersstufe die geeignetsten Nahrungsstoffe zuzuführen. Goethe, der große Menschenkenner, drückte dies sehr fein aus in dem Satze: „Echt ästhetisch-didaktisch könnte man sein, wenn man mit seinen Schülern an allen Empfindungswerten vorüberginge oder es ihnen zubrächte im Moment, wo es kulminiert und sie höchst empfänglich sind." Wenn der Nahrungsstoff der jeweiligen Altersstufe kongenial ist, dann wird er mit Interesse empfangen und verarbeitet. Denn der kindliche Geist nimmt nichts wahrhaft auf, was ihm nicht zusagt. Der Didaktiker muß also aus dem gewaltigen Schatz, den die Kulturwelt und vor allem das eigene Volk aufgespeichert hat, das Rechte und Passende auszuwählen verstehen.

Ein Fingerzeig wird ihm nun durch das Material-Prinzip des Lehrplans gegeben, das das historisch-genetische genannt wird. Hier handelt es sich um den Entwicklungsgang von Kunst und Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion. Diesen Entwicklungsgang soll der Zögling in den Hauptmomenten, zusammengedrängt, konzentriert durchlaufen und zwar so, daß der Einzel-Entwicklungsgang und der genetische in seinen charakteristischen Niederschlägen aufeinander gestimmt werden. Von den Voreltern her-

kommend, soll der Lehrplan den Zögling bis an die Schwelle der Gegenwart führen, in der er einst zu wirken berufen ist.

Zu diesen Gedanken wird man gedrängt durch die Tatsache, daß zur vollen Würdigung des Gewordenen nur die möglichst vollständige Einsicht in das Werden führt. „Wenn irgendwo, sagt Herbart, das Neuere nicht bloß nach dem Älteren, sondern auch aus dem Älteren folgt, und zwar nicht nur in Worten, sondern auch in Gedanken, Gefühlen und Darstellungsweisen; wenn man gleichwohl das Neuere früher und das Ältere erst vom Hörensagen, dann mit vorgefaßten Meinungen später kennen lernt, so ist die Folge erstlich, daß man das Neuere nicht versteht; zweitens, daß man das Alte durch eine gefärbte Brille sieht, indem man seine Einbildung in die Anschauung hineinträgt."

Die auf Grund dieser Prinzipien entworfenen Lehrpläne gipfeln in dem Versuch, einen Unterricht einzurichten, dem die Lernlust und das Interesse der Schüler entgegenkommt. Stoffverfrühungen und Stoffanhäufungen, wie sie leider nur zu oft in den Lehrplänen unserer Schulen zu finden sind, verwandeln aber nicht selten die Lust in eine Last, die den Frohsinn erdrückt, ein naturgemäßes Wachstum verhindert und die Jugend in Opposition zur Schule drängt.

Deshalb vertreten wir in bezug auf den Schulbetrieb in erster Linie eine sorgfältige Prüfung und Richtung der bestehenden Lehrpläne.

Ein gut Teil der rechten Kraftentfaltung durch den Lehrer liegt im Lehrplan. Von seiner Gestaltung hängt das Gedeihen des Unterrichts wesentlich ab. Ein tüchtiger Lehrer kann freilich auch mit einem unzureichenden Lehrplan Großes erreichen; die Kunst seines Unterrichtsverfahrens, seine Liebe zu den Kindern, die Wärme seiner erzieherischen Kraft muß ihm über manche Hindernisse, die im vorgeschriebenen Lehrplan liegen, hinweghelfen. Wieviel sicherer aber würden seine Erfolge sein, wieviel leichter würden sie sich einstellen, wenn sein Verfahren gestützt würde durch einen zweckmäßig entworfenen Lehrplan. Deshalb wenden sich auch häufige Klagen bei mangelnden Ergebnissen nicht bloß gegen die Trägheit und Dummheit der Schüler, sondern vor allem gegen die Mängel der offiziellen Lehrpläne. Es liegt also im Interesse der Lehrer und Schüler, vor allem einen guten und einwandfreien Lehrplan zu besitzen. Er bildet die Grundlage ihrer gemeinsamen Unterrichts-Arbeit. Ist diese

Grundlage in einzelnen Teilen verfehlt, dann wird sie zu einer Quelle vielen Mißvergnügens, mangelnden Erfolgs, nutzlosen Kraftverbrauchs, getrübter Tätigkeit. Beispiele hierfür lassen sich leicht finden. Man erinnere sich nur der hergebrachten Lehrpläne für den Religionsunterricht!

Dagegen betrachte man nachstehenden Lehrplan für eine achtklassige Volksschule in Thüringen, ein Entwurf, welcher der Arbeit der Übungsschule des Pädagog. Universitäts-Seminars in Jena zugrunde gelegt wird.[1]) Dieser Entwurf soll die Möglichkeit dartun, die angegebenen Lehrplanprinzipien auch auf den Betrieb der Volksschulen anzuwenden, in denen wegen des engeren Rahmens allerdings größere Schwierigkeiten vorliegen als in den höheren Schulen mit zehn- und zwölfjährigem Kursus. Der Entwurf ist auf Thüringen berechnet, ein Beispiel dafür, daß die Lehrpläne unserer Schulen individuell-heimatlich orientiert sein müssen. Er enthält nur die äußersten Umrisse, läßt aber doch wohl das Streben deutlich erkennen, 1. die historisch-genetische Aufeinanderfolge der Lehrstoffe und 2. ihre Gruppierung nach ihrer inneren Zusammengehörigkeit und Verwandtschaft einzurichten.

Zur Erläuterung dieses Entwurfes sei hinzugefügt, daß die vier ersten Schuljahre als Vorbereitung für Erfassung der historischen Stoffe anzusehen sind. Sie bewegen sich durchaus auf heimatlichem Boden: wenn auch die Robinsonerzählung des zweiten Schuljahres aus diesem Rahmen herauszufallen scheint, so sei doch daran erinnert, daß das Phantasiebild der Robinson-Insel durchweg aus heimatlichen Anschauungen aufgebaut wird. Das vierte Schuljahr bildet den Übergang zu den geschichtlichen Stoffen, die nun vom fünften bis achten Jahr das Hauptthema der Unterweisung bilden. Die vorausgegangenen vier Stufen haben den kindlichen Geist soweit vorbereitet, daß er zur Erfassung der biblischen und der vaterländischen Geschichtserzählungen übergehen kann. Denn die Volksschule hat sich auf die nationale Geschichte zu beschränken, alles übrige der ergänzenden Privatlektüre und den späteren Jahren überlassend. Mit dem geschichtlichen Gang gehen Zeichnen und Modellieren als Kunstunterricht in elementarer Sphäre Hand in Hand, immer den Aus-

[1]) S. die 13 Hefte „Aus dem Pädag. Univ.-Seminar zu Jena". Langensalza, Beyer & Mann.

gangspunkt von heimatlichen Kunstgegenständen nehmend. Ebenso folgt die geographische Anordnung der Flußgebiete, Länder usw. genau der geschichtlichen Entwicklung. Darauf nehmen auch die Schulreisen Bezug, die mit in den Lehrplan eingestellt sind. Ebenso mündet in diese historische Gruppe der naturkundliche Unterricht ein, indem er in einer Reihe den wirtschaftlich-technischen Fortschritt zur Anschauung und Bearbeitung bringt, während eine zweite sog. Beobachtungsreihe das nötige Ergänzungsmaterial, namentlich aus der Botanik und der Zoologie, berücksichtigt. Raumlehre und Rechnen sind in dem vorliegenden Lehrplan nur nach den fachwissenschaftlichen Fortschritten vorgeführt; die sachlichen Unterlagen werden aus dem heimatlichen Anschauungs- und Erfahrungskreis sowie aus den behandelten Sachgebieten entnommen.

Hervorgehoben sei ferner noch, daß mit der beliebten Anordnung nach „konzentrischen Kreisen" der vorliegende Lehrplan durchweg gebrochen hat. Auf dem Gebiet der höheren Schulen befindet sich die Lehrplan-Arbeit noch stark im Rückstand. Dies hängt offenbar einesteils mit der Unsicherheit zusammen, unter der die höheren Schulen bisher gelitten haben, andernteils an der traditionellen Abgeschlossenheit der geltenden behördlich festgesetzten Lehrpläne. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus der Tatsache, daß unsere höheren Schulen einer rein äußerlichen Forderung gerecht werden müssen in der Ausfertigung des Berechtigungsscheines für den einjährigen Militärdienst nach Absolvierung der Unter-Sekunda. Hierdurch wird der Lehrplan der höheren Schulen nach einem rein äußerlichen Gesichtspunkt in zwei Teile zerspalten, deren künstliche Zusammenfügung besonderer Überlegung bedarf. Für den Didaktiker, der von idealen Gesichtspunkten ausgehend nur die Frage nach den besten Bildungswegen im Auge hat, kann allein der geschlossene Bildungsgang einer Schule als eine einheitlich und innerlich zusammenhängende, stetig fortlaufende Kette von Bildungselementen in Betracht kommen, die ethisch und psychologisch begründet eine notwendige Reihenfolge darstellen. Aber wie weit sind die Lehrpläne unserer höheren Schulen davon entfernt! Mit Recht hebt Willmann in seiner Didaktik (I, S. 88) hervor: „Unsere Lehrpläne leiden nicht an Unwissenschaftlichkeit, sondern an unorganischer Aufschichtung des Wissensstoffes, an Mangel der didaktischen Gliederung." Wie kann das auch anders sein, wenn nicht auf die Stimme der

Didaktik gehört, wenn sie nur als eine Summe von handwerksartigen Kunstgriffen geschätzt wird. Auch Frick-Halle konnte nur die Ansicht Willmanns bestätigen: „Die sog. Lehrpläne unserer höheren Schulen, wie sie in den Programmen derselben veröffentlicht werden, gleichen mehr den Lektionskatalogen einer Universität als einem wirklichen Lehrplan; sie sind in Wahrheit eine Sammlung von Fragezeichen, die auf lauter ungelöste didaktische Probleme und Aufgaben hinweisen."[1])

Bei dem geringen pädagogischen Interesse, das noch immer in den Kreisen der höheren Schulen anzutreffen ist, weil sie zumeist nur als „Lernschulen", nicht als „Erziehungsschulen" aufgefaßt werden, darf man sich nicht wundern, wenn man sich bei der Auswahl und Sichtung von Stoffen beruhigt, wie sie die Überlieferung gezeitigt hat; wie man gar nicht daran denkt, diese Stoffe auf ihren inneren Wert hin zu prüfen und ihrem inneren Zusammenhang mit den übrigen Bildungselementen des Lehrplans nachzugehen. Dies rührt wohl auch daher, daß die didaktischen Lehrbücher für höhere Schulen in dem wichtigen Punkte der Lehrplantheorie bedenkliche Lücken aufweisen. Sie behandeln wohl die spezielle Didaktik, an der Hauptsache aber, dem organischen Aufbau der Bildungselemente mit Rücksicht auf das Erziehungsziel und die Kulturarbeit des Volkes, gehen sie zumeist schweigend vorüber. Daher bleibt es dabei, daß man die Lehrgänge der einzelnen Fächer wohl ins Auge faßt, um einen möglichst vollständigen Extrakt in jeder einzelnen Wissenschaft für sich herzustellen, aber das Ganze der Lehrplanarbeit im Dienste der Charakterbildung wird dabei häufig übersehen.

Zum Schluß seien die vorgelegten Gedanken in folgende Sätze zusammengefaßt:

1. Der oberste Erziehungszweck fordert die Bildung des sittlichen Charakters, dessen Wirksamkeit innerhalb der menschlichen Gemeinschaft abhängig ist von der Kenntnis und dem Verständnis des Lebensinhaltes und der Lebensformen der gegenwärtigen nationalen Kulturarbeit.

2. Die Gegenwart unseres Volkes zeigt hoch entwickelte Verhältnisse in allen Beziehungen auf, in Religion, Kunst und Wissenschaft, in Technik und Industrie, da sie das Ergebnis

---

[1]) Fries-Menge, Lehrproben und Lehrgänge, XII, S. 2. Halle, Waisenhaus.

einer aufsteigenden, jahrhundertelangen Entwicklung ist. Die Aneignung dieser umfangreichen, mannigfaltigen, reichgegliederten Kulturwelt bietet dem heranwachsenden Geschlecht, das die Verpflichtung übernimmt, sie weiterzuführen, große Schwierigkeiten dar.

3. Diese Schwierigkeiten werden am natürlichsten dadurch gehoben, daß das Werden der Einzelpersönlichkeit genährt wird an dem Werden der nationalen Kultur. Daran haftet ein nachhaltiges Interesse, das an den einfachen Verhältnissen früherer Zeiten sich entzündet und in steigendem Maße das Gemüt gefangen nimmt. Also chronologisches Aufsteigen von den älteren einfacheren, zu den neueren verwickelteren Stufen und Verhältnissen, in konzentrierter Weise und in typischen Formen. An diesem Lehrgang kann sich der Einzelne religiös, sittlich, künstlerisch und intellektuell ausbilden; kann er allmählich in das Verständnis der Gegenwart hineinwachsen, an deren Arbeit jeder im Sinne einer charaktervollen Persönlichkeit teilnehmen soll.

4. Der Lehrplan richtet sich also nach dem historisch-genetischen Prinzip, d. h. er sucht nach Maßgabe der individuellen Entwicklungstufen eine Auswahl von Kulturstoffen aus den Entwicklungstufen der Gesamtheit zu treffen, die als klassische Typen dem Interesse des Zöglings dauernde Nahrung geben. Als große, ganze, in sich und mit anderen eng zusammenhängende Stoffgruppen vermögen sie am besten die Teilnahme der jugendlichen Geister zu wecken und festzuhalten.

5. Das Kernstück jedes Lehrplans jeder Erziehungsschule bildet Religion, Geschichte und Literatur, zusammengefaßt als Gesinnungs-Unterricht und zusammengehalten durch die Beziehung auf den obersten Erziehungszweck. Die übrigen Fächer treten zu diesem Zentralstück in angemessene, teils direkte, teils indirekte Beziehung entsprechend dem kulturhistorischen Fortschritt, so daß aus dem bisherigen Lehrplanaggregat ein Lehrplansystem, ein organisches Geglieder von Lehrfächern und Bildungsstoffen entsteht.

So sucht der rationelle Lehrplan der Erziehungsschule, der niederen, mittleren und oberen, in gleicher Weise, wenn auch in verschiedenem Rahmen, die Kräfte der Geschichte der Jugenderziehung dienstbar zu machen. „Das Höchste, was die erwachsene Generation tun kann, ist dies, daß sie den ganzen Gewinn der bisherigen Versuche dem jungen Nachwuchs kon-

zentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung," schrieb Herbart. Im gleichen Sinne fügen wir hinzu, daß die ganze Macht des Besten, was Menschen je empfanden, erfuhren und erdachten, in geordnetem Lehrplan der heranwachsenden Generation dargeboten werden soll, um diese mit den religiös-sittlichen Ideen zu durchdringen und mit den nötigen Kenntnissen auszustatten, die für die Weiterführung der Kulturarbeit notwendig sind.

VIII. Zum Lehrverfahren

Auch hierzu seien nur einige Hauptgedanken herausgehoben. Allgemein zugestanden wird, daß der Freiheit des Lehrers in diesem Stück keine Schranken auferlegt werden dürfen. Hier soll sich seine künstlerisch-gestaltende Kraft ausleben können. Und doch liegt auch hier in dem Begriff der Freiheit ein gut Stück Gebundenheit, wenn das Lehrverfahren nicht in Anarchismus und Zügellosigkeit ausarten soll.

Die Grenzen liegen bei dem Erzieher wie bei jedem Künstler in der Eigenart des Stoffes, den er bearbeitet. Dem Erziehungskünstler werden die Grenzen seines Schaffens besonders eindringlich zum Bewußtsein gebracht, weil die Materie, an der er sich abmüht, kein totes Gestein ist, sondern ein lebendiger Organismus, der in seiner physischen und psychischen Entwicklung an bestimmte Gesetze gebunden ist.

Hinsichtlich der letzteren aber heißt der große Dreischritt der natürlichen Entwicklung: Vom Angeschauten zum Gedachten oder von der Erscheinung zum Gesetz und von hier zu selbsttätiger Verwendung der gewonnenen Kraft.

Pestalozzi umschrieb den Gang der natürlichen Entwicklung in dem Wort: Von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen. Kant aber unterstrich diese Erfahrung: Anschauungen ohne Begriffe sind blind; Begriffe ohne Anschauungen sind leer. Dann setzte Herbart ein mit der eingehenden psychologischen Analyse dieses natürlichen Entwicklungsganges, in dem der Apperzeptionsprozeß von dem Abstraktionsprozeß zu unterscheiden ist. Letzterer folgt ersterem nach. In beiden Prozessen lassen sich zwei Akte unterscheiden; im ersteren Analyse und Synthese, im zweiten Assoziation und System. Das heißt auf das Lehrverfahren angewendet: Der Erziehungskünstler verfährt natur-

gemäß, wenn er das Neue, das er mitzuteilen beabsichtigt, an den vorhandenen Vorstellungsschatz der Zöglinge angliedert, um das Mitgeteilte zu voller Klarheit zu erheben. Er verfährt weiter naturgemäß, wenn er aus dem so vorbereiteten Vorstellungsmaterial mit seinen Schülern feinere Produkte, klare Begriffe, herausarbeitet, die die Herrschaft innerhalb der konkreten Vorstellungsmassen zu führen haben, den Gedankenlauf regeln, den Zögling aus vielfachen Vertiefungen heraus zur Höhe der Besinnung führen, um von hier aus in leichter und sicherer Verwendung des Gelernten zu neuem Erwerb hinzuleiten.

Diese Grundlagen wurden dann von Ziller in der handlichen „Theorie der Formalstufen" ausgearbeitet, die ihren Siegeszug durch die pädagogische und buchhändlerische Welt antrat und in vielen Präparationswerken zuweilen sehr billige Triumphe feierte.[1])

Damit aber wurde die Opposition auf die Arena gerufen, die sich teils in wegwerfenden Urteilen erging, teils Einzelheiten aufgriff, teils Umbildungen vornahm, ohne das Gesamtgebäude erschüttern zu können. Auch der experimentellen Psychologie ist dies bis jetzt nicht gelungen. Und es ist der Zweifel wohl berechtigt, ob sie zu anderen Ergebnissen in bezug auf die Hauptentwicklungsstadien des geistigen Lebens gelangen wird, als sie von Pestalozzi und Herbart festgelegt worden sind.

Wer die „Formalstufen-Theorie" stürzen will, muß nachweisen, daß ihre psychologischen Grundlagen falsch sind und die Ansicht von der Entwicklung des geistigen Lebens, auf die sie fußt, verkehrt ist; muß darlegen, daß ihre Losung „durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit" verfehlt ist.

Die Kritik muß sich nur hüten, die Verkehrtheit der Theorie an Beispielen nachweisen zu wollen, die nur am Äußeren kleben und vom Geist der Theorie nichts erfaßt haben. Das wäre ebenso verwerflich, wie wenn man ein gutes Gesetz ablehnen wollte, weil es in den Händen einiger verständnisloser Richter gemißbraucht worden ist.

Die „Theorie der Formalstufen" bedeutet den Versuch, das Lehrverfahren auf sichere psychologische Grundlagen zu stellen. Es kann darum keine Fesseln anlegen dem, der sie versteht.

---

[1]) Nähere Darlegung s. W. Rein, Pädagogik in system. Darstellung. 2 Bd. Langensalza, Beyer & Mann.

Vielmehr kann sie den Lehrkünstler in die rechte pädagogische Freiheit hineinführen und allen denen, die von ihrer Genialität nicht anderswohin getrieben werden, willkommene Hilfen für eine natürliche Unterrichtsweise bieten, die ihres Erfolges sicher ist. In der Hand jedes Erziehungskünstlers nimmt diese Theorie besondere Formen an, weil sie eine ungemeine Beweglichkeit besitzt bei allem Festhalten an den Grundlagen, die der normale Entwicklungsgang des Zöglings aufzeigt.

Vor allem sei noch darauf verwiesen, daß diese viel umfochtene Theorie selbstverständlich nur da am Platz ist, wo es sich um Herausarbeitung von Begriffen irgendwelchen Inhaltes handelt. Wo die Vermittlung gemütlicher Eindrücke in Frage steht, wie z. B. bei der Mitteilung von Kunstwerken, bei denen der Gefühlswert alles ausmacht, wird von dieser Theorie nur ihr erster Teil, der die Aufnahme konkreter Bewußtseinsinhalte in Betracht zieht, herangezogen werden.

Doch es sei genug. Die kritischen Stürme werden sich legen, wenn klar wird, daß das Bollwerk psychologisch zu fest gegründet ist, und wenn man zur Einsicht gelangt, daß neuere psychologische Forschungen nur die ewige Wahrheit bestätigen können, daß der kindliche Geist durch die Sinnestätigkeit zunächst zu Empfindungen gelangt, die in Wahrnehmungen zusammengefaßt sind und in mehr oder weniger klare Anschauungen nach außen projiziert werden; daß aus diesem Rohmaterial psychische Begriffe sich bilden, die durch bewußte Denkprozesse zu logischen fortgebildet werden — und daß mit all' diesen Vorgängen Gefühle und Willensregungen in eigenartiger Weise verflochten sind, die der Forschung noch manche zu lösende Rätsel aufgeben.

Schlußwort

Daß unsere Zeit ein lebhaftes Interesse an den Fragen der Erziehung und des Unterrichts besitzt, dafür sprechen viele Zeichen. Es sei nur erinnert an die Erörterungen, die sich in der Presse, nicht nur in Fachblättern, über die allgemeinen Probleme der „Schulreform" abspielen. Aber auch Einzelfragen beschäftigen sogar die Tagespresse und finden eifrige Leser: Die Reform des Religionsunterrichts, konfessionelle oder paritätische Schule, Handarbeitsunterricht in den Schulwerkstätten, Modellier-Unterricht, die

Aufsatzfrage, staatsbürgerlicher Unterricht, das Fortbildungsschulwesen, die Verbreitung von Spiel und Sport zur Kräftigung und Stählung der jugendlichen Körper, die Reform des Mädchenschulwesens, Koedukation und vieles andere.

Hierbei feiert der Dilettantismus wahrhafte Triumphe, eine Tatsache, die nicht wenig zur Diskreditierung der Pädagogik als Wissenschaft beiträgt. Die verschiedensten Meinungen machen sich auf einem Felde breit, auf dem jeder glaubt, ein Wort mitreden zu dürfen, da er selbst eine Erziehung genossen oder in der Lage sich befindet, Erziehung bei den eigenen Kindern auszuüben. Auf Erfahrung beruft man sich, ohne zu bedenken, was dies für ein trügerischer Grund ist, wenn er nicht das reinigende Feuer wissenschaftlicher Spekulation bestanden hat.

Um so freier und ungebundener aber können sich die Geister ergehen, je weniger sie von den Stätten aus kontrolliert werden, die als Sitze höchster Wissenschaft berufen wären, die Probleme der Volkserziehung als eines der wichtigsten Gebiete wissenschaftlich zu behandeln, die für den Bestand und die Zukunft des Volkes in Betracht kommen.

Hier aber haben wir eine große und bedauernswerte Lücke zu beklagen.

Vor 100 Jahren schrieb Herbart: „Die arme Pädagogik kann nicht zu Worte kommen." Heute noch ist es nicht anders. Ein Beispiel hierfür:

Staatsminister v. Wehner erklärte am 10. Februar d. J. in der Abgeordnetenkammer in München etwa folgendes, daß die Universitäten München und Würzburg sich gegen die Errichtung einer pädagogischen Professur ausgesprochen hätten, weil die Pädagogik keine schöpferische Wissenschaft hervorbringen könne, weil sie eine solche universelle Weisheit voraussetze, daß eine ganze pädagogische Fakultät gebildet werden müsse, weil die Einführung in die Grundlagen der Pädagogik nur durch einen Vertreter der systematischen Philosophie erfolgen könne, für die pädagogische Ausbildung der Theologen hinreichend gesorgt sei, ebenso für die Lehrer in den Seminarien, die Universitäten andere Lehraufgaben hätten und der Verbindung von Mittelschulen mit Universitäten große Bedenken entgegenstünden. „Die Staatsregierung sei demnach nicht in der Lage, die Errichtung solcher Professuren vorerst ins Auge zu fassen."

Daß von den vorgebrachten Gründen der genannten Gutachten nicht ein einziger stichhaltig ist, kann unschwer nachgewiesen werden.[1]) Wir verzichten darauf und geben nur der Verwunderung Ausdruck, daß die Anführung solcher Scheingründe genügte, um eine für die gesamte Volksbildung überaus wichtige Angelegenheit abermals auf die lange Bank zu schieben und über die Forderung des Lehrerstandes zur Tagesordnung überzugehen.

Denn in der Tat wird von der Lehrerschaft aller Schulkategorien, soweit in ihnen das Bewußtsein lebendig ist von der Zusammengehörigkeit des gesamten Lehrerstandes der Gedanke von der Einrichtung pädagogischer Lehrstühle an den Universitäten vertreten. Durch die Fachwissenschaften, denen die Einzelnen sich hingeben, werden sie voneinander getrennt und auseinander geführt; durch den Gedanken aber an die Volkserziehung, der doch alle dienen wollen, werden sie zusammengehalten und vereinigt. Wenn nun die Volkserziehung an der Zentralstelle der Wissenschaften eine besondere, weithin sichtbare, selbständige Vertretung erhält, so ist damit dem gesamten Lehrerstand eine ideale Einheit gesichert, die einen dauernden Rückhalt gewährt, Kraft und Würde des gesamten Lehrerstandes erhöht.

Aus diesem Gesichtspunkt heraus müßten die Regierungen alles daran setzen, der Pädagogik einen Platz an der Universität zu sichern.

Aber noch aus einem anderen Grund. Zugegeben, daß Lehrer- und Gymnasial-Seminare ihre Schuldigkeit tun und geeignete Erzieher für die Volks- und höheren Schulen heranbilden — wo aber sollen die Seminarlehrer und die Schulinspektoren ihre Ausbildung finden? Allein in der Praxis der Schularbeit? So hoch wir sie schätzen, so genügt sie doch nicht. Je höher die Lehrer-Seminare in ihren Zielen und Aufgaben steigen, um so mehr macht sich die Notwendigkeit geltend, irgendeine Veranstaltung zu treffen, um tüchtige Lehrerbildner zu erziehen. Unsere Lehrerseminare wären offenbar in ihrer Arbeit schon viel weiter gekommen, und viel Kritik seitens ihrer früheren Zöglinge wäre ihnen erspart worden, wenn der Staat in der Lage gewesen wäre, theoretisch und praktisch gut ausgebildete Seminarlehrer anzustellen.

---

[1]) S. W. Rein, Pädagog. Magazin Nr. 364. Langensalza, Beyer & Mann. Ferner der Artikel „Pädag. Universitäts-Seminar" im VI. Bd. der 2. Aufl. des Encykl. Handb. Langensalza, Beyer & Mann.

Und für die Gymnasial-Seminare gilt das gleiche. Sie werden nicht gedrückt etwa durch den Mangel an gelehrten Leuten — deren haben wir in Deutschland genug —, sondern an Persönlichkeiten, die mit der Gelehrsamkeit Frische und Elastizität des Körpers wie des Geistes verbinden und diese Gabe auf die Erziehung der Jugend in erster, auf den Unterricht in zweiter Linie anzuwenden verstehen.

Und denken wir dann an die Schulinspektoren. Gewiß sind aus der Praxis bisher schon eine Reihe der tüchtigsten Leute herausgewachsen, aber sicher auch nicht wenige, die, des weiteren Blickes entbehrend, im Kleinkram ihre Stärke suchten, im Schematismus untergingen und die Gefahren der Schulbürokratie nicht zu bannen vermochten.

In beiden Fällen könnte die Pädagogik an der Universität dem Staate die wirksamste Unterstützung bieten. Hier sind die Seminarlehrer und die künftigen Schulaufsichtsbeamten zu bilden. Allein mit Rücksicht auf diese wichtigen Kategorien unserer Volkserziehung würde sich die Einrichtung pädagogischer Lehrstühle rechtfertigen lassen.

Wir stellen diese praktische Forderung in den Vordergrund, weil bekanntlich auf Staatsmänner — wenn sie nicht vom Schlage des Freiherrn vom Stein sind — weit weniger ideale, als reale Rücksichten wirken. An den genannten Punkten tritt die Beziehung auf praktischen Erfolg für das Volksleben so greifbar zutage, daß man den Blick nicht davor verschließen kann.

Aber es stehen noch höhere Interessen in Frage, wenn es sich um Einrichtung pädagogischer Lehrstühle handelt.

Es sei kurz daran erinnert, daß bei der Frage nach der Zukunft des Volkes ein doppelter Erbgang in Betracht kommt, einmal bei der Weitergabe, Erhaltung und Mehrung der wirtschaftlichen Güter, um das physische Leben der Nation zu sichern, das andere Mal bei der Mitteilung der idealen Güter in Wissenschaft und Kunst, Sittlichkeit und Religion an die heranwachsende Generation zur Erhaltung und Steigerung des psychischen Lebens.

Die erste Aufgabe hat die Wissenschaft der National-Ökonomie übernommen. Sie geht den Problemen nach, die in der rationellen Organisation der wirtschaftlichen Güter eingeschlossen sind. Mit der Entwicklung des nationalen Lebens erhält sie immer neue Aufgaben. Deshalb nimmt sie mit Recht einen bevorzugten Platz in der Universität schon seit lange ein

Die zweite Aufgabe fällt der Pädagogik zu, die sich auf die rationelle Organisation der idealen Güter innerhalb der heranwachsenden Generation als Grundlage für das gesamte Geistesleben des Volkes erstreckt. Die in diesem Gebiet eingeschlossenen Probleme scheinen wir Deutsche für minder wichtig zu halten. Denn wir haben für eine eingehende, selbständige, wissenschaftliche Pflege dieses Arbeitsfeldes an unseren Universitäten zu sorgen bisher nicht für nötig erachtet.

Aber vielleicht kann man uns hierin entschuldigen. Wir folgen vielleicht einem weit verbreiteten, landläufigen Urteil und halten es für stichhaltig, eben weil man es nicht nur auf der Straße, sondern vor allem auch auf dem Parkett hören kann.

Dieses Urteil lautet:

Pädagogik ist keine Wissenschaft, sondern eine Kunst. Mit dem gleichen Recht kann man allerdings auch sagen: Medizin ist keine Wissenschaft, sondern eine Kunst; Homiletik und Katechetik sind keine Wissenschaften, sondern Künste. Trotzdem sind letztere in die Universitäts-Wissenschaften seit alters aufgenommen; die Pädagogik nicht. Wie ist das zu erklären?

Vielleicht besteht obiges Urteil zu Recht, und die Pädagogik ist in der Tat keine Wissenschaft? Sehen wir zu!

Zuvor gilt es darzulegen, was unter Wissenschaft verstanden wird. Ohne mich auf die verschiedenen Definitionen einzulassen, was hier zu weit führen würde, möchte ich folgendes darunter verstanden wissen: Eindringende Untersuchung über Wesen, Zweck und Aufgaben einer Sache, logisch streng durchgeführte Darlegung der Ergebnisse der Beobachtung, Erfahrung und Forschung und Zusammenschluß in klarer systematischer Fassung.

Angewandt auf das Problem der Menschenerziehung würde eine wissenschaftliche Behandlung demnach auf das Wesen der Menschen-, besonders der Kindernatur gerichtet sein, ferner auf die Frage nach dem Zweck des Menschendaseins und welche Mittel zu Gebote stehen, um die heranwachsende Generation einem bestimmten Ziele entgegenzuführen.

Wenn man sich nun vor Augen stellt, daß die Zukunft eines Volkes zum großen Teil davon abhängt, wie die einander folgenden Geschlechter physisch und psychisch ausgerüstet werden, so dürfte für jeden tiefer Blickenden es von vornherein klar sein, daß die Wissenschaft, die sich mit den in diesem Gedanken

eingeschlossenen Problemen beschäftigt, nicht zu den letzten gehört, um die wissenschaftliches Denken sich dreht. Ja, es ist gar keine Frage, daß sie der Philosophie, zu der die Pädagogik die nächsten Beziehungen hat, die wertvollsten Dienste zu leisten vermag. Ihr Blick ist nicht nur nach innen, sondern ebenso nach außen gerichtet. Die Beziehungen zur wirklichen Welt bieten eine wirksame Kontrolle für alle Irrgänge, Verschrobenheiten und Verstiegenheiten, in die eine nur nach innen gerichtete Denkarbeit sehr leicht geraten kann. Je mehr sich Philosopheme von der wirklichen Welt entfernen, um so unfruchtbarer werden sie und um so leichter fallen sie der Vergessenheit anheim, um schließlich nur im Schrein einiger Kompendien ein Scheindasein zu fristen.

Die Pädagogik mit ihrer praktischen Spitze ist davor bewahrt. Aber gerade diese praktische Spitze ist es, die zu falschen Auffassungen ihres Charakters führt. Hieraus stammt das geflügelte Wort: Die Pädagogik ist eine Kunst. Pädagogik, so sagt man, ruht auf Intuition und ist ein in der Hauptsache angebornes Können, wie die Kunst. Wer so spricht, merkt nicht einmal, daß ihm eine grobe Verwechslung zwischen Pädagogie und Pädagogik unterläuft. Erstere kann in der Tat als Kunst bezeichnet werden. Denn bei der erzieherischen Tätigkeit kommt alles auf das Können an; das Gelingen hängt hier von persönlichen Eigenschaften ab, die weder Wissenschaft noch Lehre zu geben vermögen. Aber ist es nicht ebenso bei dem Arzt, dem der Mangel an Genialität ebenso nachteilig bei seinem Geschäft wird wie dem Erzieher? Trotzdem verzichtet der Arzt keineswegs auf wissenschaftliche Vorbereitung. Er weiß sehr wohl, daß er seine praktische Arbeit nicht nur auf Eingebungen, sondern auf wissenschaftliche Grundlagen zu stützen hat. Genau so der Erzieher. Jener gründet seine Arbeit im wesentlichen auf Anatomie und Physiologie, dieser auf Ethik und Psychologie.

Medizin und Pädagogik haben also im Grunde genommen sehr viel Ähnlichkeit. Sie sind angewandte Wissenschaften. Ihre theoretischen Grundlagen liegen in der Anthropologie; ihre praktische Spitze ist auf die Sicherung und Erhaltung des Lebens gerichtet, einmal im physischen, das andere Mal im psychischen Sinne.

Man sollte meinen, daß die Anerkennung, die man der Medizin zuteil werden ließ, der Pädagogik nicht versagt werden

könnte. Allein, da die Fehler, die in der Behandlung des Körpers gemacht werden, sich aufs furchtbarste und schnellste rächen können, während die psychischen Verfehlungen lange verborgen bleiben können und nicht unmittelbar an das Leben gehen, so hat die Gesellschaft sehr frühzeitig dafür gesorgt, daß die Grundlagen für eine richtige ärztliche Behandlung eingehend untersucht und zu einem wissenschaftlichen Gebiet von weittragender Bedeutung an den Universitäten zusammengeschlossen wurden. In bezug auf die geistige Behandlung war man nur dann ebenso bemüht, sobald es sich um Abnormitäten handelte. Die Untersuchungen aber über die rechte Beeinflussung normaler seelischer Entwicklung glaubte man ruhig dem Zufall überlassen zu dürfen. In keinem Fall sollten sich die Universitäten darum zu kümmern brauchen.

Aber vielleicht beruht dieser auffallende Widerspruch, der in besonderer Form sich zwischen Materie und Geist auch hier zeigt, auf einer tiefer liegenden Ursache, nämlich darauf, daß die Medizin sich auf ein Fundament gut gesicherter wissenschaftlicher Lehrsätze stützen kann, während die Pädagogik auf dem schwanken Grunde vielumfochtener Wissenschaften, wie Ethik und Psychologie es sind, sich erbaue und deshalb zu gesicherten wissenschaftlichen Ergebnissen nicht kommen könne.

Dieser Einwand ist aber durchaus nicht stichhaltig. Denn auf keinem Gebiet wechseln wohl die wissenschaftlichen Ansichten und Ergebnisse so schnell, wie auf dem der Medizin. Was vor einem Jahr noch unumstößlich galt, wird im nächsten verworfen. Wenn der Maßstab der Beurteilung in dem eisernen Bestand einer Wissenschaft gesucht wird, dürfte die Pädagogik der Medizin in keinem Fall nachstehen.

Dies ist um so augenfälliger, wenn wir daran denken, daß unter Pädagogik nicht nur die wissenschaftliche Meisterung des binären Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling verstanden werfen darf, sondern daß ihr ein weit größeres Feld anvertraut ist, das mit Intuition und Künstlertum nichts zu schaffen hat. Die Pädagogik umfaßt nicht nur die Bildungsarbeit, sondern auch das Bildungswesen. Hierzu gehören die wichtigen Stücke der Schulverfassung, der Schulorganisation, der Schulausstattung, der Schulaufsicht, der Lehrerbildung, der Lehrerfortbildung. Mit diesen Materien greift die Pädagogik in die wichtigsten Gebiete des nationalen Lebens hinein. In ihr laufen wie in einem

Brennpunkt die verschiedensten Fäden religiöser, sittlicher, künstlerischer, wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Strömungen und Bewegungen zusammen. Man kann daher die Pädagogik als konzentrierte Kulturphilosophie bezeichnen. Damit trifft man ihren Charakter weit eher, als wenn man sie nur als Kunstlehre anspricht. Wer die beiden großen enzyklopädischen Handbücher der Pädagogik (Gotha und Langensalza) einer Durchsicht würdigt, wird erstaunt sein von der Fülle der Aufgaben, die hier in wissenschaftlichem Geiste zu bewältigen versucht wurden.

Sie alle laufen im Grunde genommen auf die Frage hinaus, wie man die physische und geistige Kraft des Volkes erhalten, entwickeln und stärken könne, um die Zukunft der Nation zu sichern. Man sucht nach Gesetzen, die dem Aufstieg der Menschheit zugrunde liegen, um nach ihnen die Entfaltung der Jugend zu richten, deren Bildsamkeit zu dieser Arbeit auffordert.

Wer diese Untersuchungen nicht für Wissenschaft hält, kann getrost auch allen anderen Gebieten, die sich seit alters dieser Würde erfreuen, diesen Charakter absprechen. Wer sie aber bedeutsam für das Leben des Volkes erachtet und das Streben willkommen heißt, sie in wissenschaftlicher Strenge und Gründlichkeit zu verfolgen, wird nicht umhin können, die Forderung anzuerkennen, daß jede Universität einen Lehrstuhl für Pädagogik erhalten solle.

Namen- und Sachregister.

9*

Naturwissenschaftliche Fächer (Naturleben)

	II. Naturkunde		III. Mathematik		
…en	Naturgeschichte	Naturlehre und Arbeitskunde	Raumlehre	Rechnen	Handarbeit
	A. Vorkursus. Vorwiegend poetisch-sinnige Naturbetrachtung. Literatur: Seyfert: Der gesamte Lehrstoff der Naturkunde. Walter: Der Unterricht in der Naturkunde. Säurich: Das Leben der Pflanzen. Schmeil: Lehrbücher der Botanik und Zoologie. Schleichert: Anleitung zu botanischen Beobachtungen.		[Martin und Schmidt, Raumlehre nach Formengemeinschaften, Dessau 1898. Zeyssig, Formenkunde; Pickel-Wilk, Geometrie der Volksschule, Dresden 1901]	Zahlraum von 1 bis 10 (Addition, Subtraktion) [Tröltzsch Rechenbrett]	Fortführung der Arbeiten des Kindergartens
				Zahlraum von 1 bis 100. Die vier Grundrechnungsarten [Einmaleins; Rechenbuch von Heiland und Muthesius]	
…al, …ttal.				Zahlraum von 1 bis 1000	
…nger …ld	B. Wissenschaftliche Naturbetrachtung. Ausführlicher Lehrplan im 13. Seminarheft. Art der Naturerkenntnis an Objekten aus Garten, Haus und Hof	Seyfert: Arbeitskunde. Conrad: Präp. z. Physikunterricht. In Verbindung damit: Die zum Verständnis von Bau und Funktion der Objekte notwendigen physikal. und chemischen (dynamolog.) Kenntnisse		Unbegrenzter Zahlraum	Im Sommer: Arbeit im Schulgarten. Im Winter: Arbeit in der Schulwerkstatt. Anschluß an die Sachfächer, sowie an Mathematik. [Arbeit von Scholz, im 3. Seminarheft, S. 7 ff. Beyer, Naturwissenschaften in der Erziehungsschule 1885. Handarbeit der Knaben. Reins Handb. d. Pädagogik, Langensalza 1902]
…birge	Wiese, Feld		Haus und Stube. Fußboden: Rechteck, Quadrat, Stubenraum, Gebäudekörper: Rechteckige Säule	Die vier Grundrechnungsarten mit gemischten und dezimalen Zahlen	
…birge	Jenas Wald, seine sonnigen, steinigen Gehänge, Pflanzen und Tiere des Südens	Das häusliche und kleingewerbliche Leben	Dachraum: Dreieck, Dreiseit. Säule. Kirchturm: Pyramiden (Achteck, Sechseck usw.) Turmuhr: Winkel u. Winkelsätze	Bruchrechnung	
…er: …en: …ben, …feld, …burg, …iberg	Pflanzen und Tiere des Nordens (klimatischer Einfluß), Teich, Fluß (Saale), Meer	Witterung u. Großbetrieb	Acker, Wiese, Wald: Dreiseit. Grundstücke: Kongruenzsätze. Trapez. Unregelmäß. Fig. Wagenrad: Kreis, Zylinder	Die sog. bürgerlichen Rechnungsmethoden und Arten. [Hartmann, Der Rechen-Unterricht. Teupser, Wegweiser zur Bildung heimatl. Rechenaufgaben. Leipzig 1899. Teupser, Rechenhefte: Dresdner Rechenhefte 1901]	
…und …birge	Obstgarten. Der Mensch. Naturgeschichte der Kolonien	Geistige Seite der Kulturarbeit. Der Verkehr	Baumstamm: Kegel, Kegelstutz. Pythagoräischer Lehrsatz. Quatdratwurzel: Kugel, Elipse		

Grundlinien zu einem Lehrplan für eine achtklassige Volksschule in Thüringen

(Entworfen im Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena)

A. Historisch-humanistische Lehrfächer (Menschenleben)

Zeit	I. Gesinnungsunterricht: Biblische Geschichte	I. Gesinnungsunterricht: Profangeschichte	II. Kunstunterricht: Singen	II. Kunstunterricht: Zeichnen	II. Kunstunterricht: Modellieren	II. Kunstunterricht: Turnen	III. Sprachunterricht: Lesen	III. Sprachunterricht: Aufsatz und Grammatik	III. Sprachunterricht: Schreiben
I. Schuljahr Sm. 16 Std. Wt. 18 Std.	Heimatlicher Vorkursus: Wochenandachten. Feier des Weihnachtsfestes in der Schule	Eine Auswahl Grimmscher Märchen [1. Schuljahr 8. Aufl. Leipzig, Bredt]	Das „1 bis 3. Schuljahr" [Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck, Altenburg, Pierer, 1890]	Malendes Zeichnen. Lebensformen im Anschluß an den Gesinnungs- und heimatlichen Unterricht [Konrad Lange, Künstler. Erziehung]	Praktische Beschäftigung im Anschluß an die Sachgebiete und zur Fortführung der Kindergartenarbeit	Fortführung der Spiele des Kindergartens. Neue Laufspiele auch mit Beziehung auf die Erzählungsstoffe. Ordnungsübungen bei Aufstellung zu diesen Spielen und Ausflügen. Einfachste volkstümliche Übungen. [Gutsmuths, Spiele für die Jugend. Colozza, Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. Dr. Schmidt, Unser Körper]	[Lehmensick Prinzip des Selbstfindens Dresden 1900]		
II. Schuljahr 20 Std.		Robinson [2. Schuljahr 5. Aufl.]					Märchen und Robinson-Lesebuch, Leipzig, Bredt [Lehmensick, „Lesen" in Reins Handbuch Langensalza]	Gramm. u. stilist. Vorübungen, Abschreibenlernen	Erlernen der Formen der Schreibschrift (lateinisch) gleichzeitig mit dem Lesenlernen
III. Schuljahr 22 Std.		Heimatliche (Thüringer) Sagen [3. Schuljahr 4. Aufl.]					Thüringer Sagen-Lesebuch [Leipzig, Bredt 1902]	Stilist. Anschauungsunterricht [Lüttge Leipz. 1899] Nachschr. u. Aufschr.	
IV. Schuljahr 24 Std.		Nibelungen (Gudrun) [4 Schuljahr 4. Aufl.]	[Löwe, Stellung des Gesangsunterrichts im XXVI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1894 und die Schuljahre 4 bis 8]	[Jtschner: Künstler. Erziehung:] Lebensformen aus den Nibelungen	Formen im Anschluß an den Zeichen-Unterricht. Rein, Bildende Kunst und Schule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902	Volkstümliche Übungen mit Beziehungen auf die Nibelungen. Turnerische Laufspiele. Freiübungen: Bewegungselemente der volkstümlichen Übungen u. des Schwimmens, auch an Reck, Barren, Schwebebaum. Feste Ordnungsformen	Der Lesestoff wird außer der Schülerbibliothek entnommen: 1. dem konzentrierenden Lesebuche (Lesebücher für die Schuljahre, Leipzig, Bredt), 2. dem biblischen Lesebuche (Schulbibel), 3. dem Quellenlesebuche für Geschichte (Richter, Rude u. a.), 4. der Sammlung historischer Gedichte (Leipzig, Bredt)	Erzählung (Ausdruck verändert)	Üben desselben Alphabetes
V. Schuljahr 26 Std.	Kulturhistorischer Aufbau: Altes Testament Auswahl aus Patriarchen, Moses, Richter Könige [Präp Staude]	Deutsche Geschichte von Hermann bis zu Otto I. (Vergl 5 Schulj.) Fritzsche: Bausteine Bär: Hdb. z. dtsch Gesch. Richter Quellenb.		Rom. Kunstperiode (Heimatl. Anknüpfung) Anschg. Darstellung (Natur)		Volkstümliche Übungen mit Berücksichtigung der Ritterzeit. Lauf- und Ballspiele mit Kampfcharakteristischen Freiübungen: Bewegungselemente des Einzel- und Massenkampfes. Ordnungsübungen: Aufstellung: Wechsel während der Freiübungen. Massenturnen an den Geräten. Wanderungen. [Maul: Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen]		Erlebnisdarstellung (Sätze verändert)	Erlernen der Schreibformen des zweiten (deutschen) Alphabetes
VI. Schuljahr 28 Std.	Propheten Leben Jesu [Reukauf, Heyn. Evangelischer Rel.-Unterricht] Thrändorf u Meltzer Präp.	2 Von Otto I. bis Rudolf von Habsburg [6. Schuljahr 3. Aufl. Staude u. Göpfert, Präp.]		Gotische Zeit Anschg. Darstellung (Natur)				Vergleichung (Gliederung verändert)	
VII. Schuljahr 30 Std.	Leben Jesu Apostelgesch. Paulus [Thrändorf, Apostelgesch.]	Von Rudolf v. Habsburg bis z. Friedr d. Großen (7. Schuljahr) Hermann u. Krell Präp. Kornrumpf, Präp.		Renaissance (Mittelalt.) Anschg. Darstellung (Natur)		Volkstümliche Übungen und Spiele nach Parteten unter Spielkaisern. Massenturnen bei den Freiübungen und an den Geräten im Wechsel mit Riegenturnen unter Vorturnern. Militärische Ordnungsübungen. Märsche mit eignem Musikchor. Öffentliche Vorführungen unter künstlerischer Gruppierung des Jahresstoffes an patriotischen Festtagen für alle Schuljahre. [Jahn, Deutsche Turnkunst. Dr. Schnell, Spielhandbücher. Dr. Koch, Erziehung zum Mute]		Beschreibung (Standpunkt verändert)	Üben beider Alphabete Geschäftsaufsätze usw.
VIII. Schuljahr 32 Std.	Kirchengeschichte Historische Betrachtung der Genesissagen	Von der franz. Revolution bis zur Gegenwart 8. Schuljahr		Renaissance (Neuer. Zeit) Anschg. Darstellung Zeichnen n. d. Natur				Schilderung (Themafassung verändert)	

B. Naturwissenschaftliche Fächer (Naturleben)

Zeit	I. Erdkunde: Mathemat. Geographie	I. Erdkunde: Phys. Geographie	I. Erdkunde: Schulreisen	II. Naturkunde: Naturgeschichte	II. Naturkunde: Naturlehre und Arbeitskunde	III. Mathematik: Raumlehre	III. Mathematik: Rechnen	Handarbeit
I. Schuljahr Sm. 16 Std. Wt. 18 Std.	Beobachtung von Stand und Bewegung der Gestirne. [Finger, Heimatkunde, Heckenhayn, Methodisches Lehrbuch, Diesterweg, Populäre Himmelskunde, Capesius, Mathematische Geographie in dem Handbuch von Rein	Wanderungen u. Beobachtungen in der nächsten Umgebung [Scholz, Heimatkunde, in Reins Handbuch. H. Harms, Vaterländische Erdkunde, Tischendorf, Präparat., Prüll, Deutschland, Fritzsche, Handbuch für den erdk. Unterricht]	[Scholz, Schulreisen Heft 5 des Päd. Seminars zu Jena]	A. Vorkursus. Vorwiegend poetisch-sinnige Naturbetrachtung. Litteratur: Seyfert: Der gesamte Lehrstoff der Naturkunde. Walter: Der Unterricht in der Naturkunde. Säurich: Das Leben der Pflanzen. Schmeil: Lehrbücher der Botanik und Zoologie. Schleichert: Anleitung zu botanischen Beobachtungen.		[Martin und Schmidt, Raumlehre nach Formengemeinschaften, Dessau 1898. Zeissig, Formenkunde; Pickel-Wilk, Geometrie der Volksschule, Dresden 1901]	Zahlraum von 1 bis 10 (Addition, Subtraktion) [Tröltzsch Rechenbrett]	Fortführung der Arbeiten des Kindergartens
II. Schuljahr 20 Std.							Zahlraum von 1 bis 100. Die vier Grundrechnungsarten [Einmaleins; Rechenbuch von Heiland und Muthesius]	
III. Schuljahr 22 Std.		Heimat, Saaltal, Unstruttal, Karte der Heimat, Karte der Sagenschauplätze	Saaltal, Unstruttal.				Zahlraum von 1 bis 1000	
IV. Schuljahr 24 Std.		Thür. Wald Thüringen, Rheingebiet, Donaugebiet, (Süddeutschland). [Harms, Vaterl. Erdkunde]	Thüringer Wald	B. Wissenschaftliche Naturbetrachtung. Ausführlicher Lehrplan im 13. Seminarheft. Art der Naturerkenntnis an Objekten aus Garten, Haus und Hof	Seyfert: Arbeitskunde. Conrad: Präp. z. Physikunterricht. In Verbindung damit: Die zum Verständnis von Bau und Funktion der Objekte notwendigen physikal. und chemischen (dynamolog.) Kenntnisse		Unbegrenzter Zahlraum	Im Sommer: Arbeit im Schulgarten. Im Winter: Arbeit in der Schulwerkstatt. Anschluß an die Sachfächer, sowie an Mathematik. [Arbeit von Scholz, im 3. Seminarheft, S. 7 ff. Beyer, Naturwissenschaften in der Erziehungsschule 1885. Handarbeit der Knaben. Reins Handb. d. Pädagogik, Langensalza 1902]
V. Schuljahr 26 Std.		(Nord- u. Mitteldeutschland), Wesergebiet, Elbgebiet, Oder- und Weichselgebiet [Kutzen, Das Deutsche Land]	Harzgebirge	Wiese, Feld		Haus und Stube. Fußboden: Rechteck, Quadrat, Stubenraum, Gebäudekörper: Rechteckige Säule	Die vier Grundrechnungsarten mit gemischten und dezimalen Zahlen	
VI. Schuljahr 28 Std.		Alpen, europäische Mittelmeerländer, Schweiz, Österreich-Ungarn	Rhöngebirge	Jenas Wald, seine sonnigen, steinigen Gehänge, Pflanzen und Tiere des Südens	Das häusliche und kleingewerbliche Leben	Dachraum: Dreieck, Dreiseit. Säule. Kirchturm: Pyramiden (Achteck, Sechseck usw.) Turmuhr: Winkel u. Winkelsätze	Bruchrechnung	
VII. Schuljahr 30 Std.	Scheinbare Drehung der Himmelskugel, Krümmung der Erdoberfläche Jahreszeiten	Rußland, Skandinavien, Frankreich, Niederlande, England, Amerika	Lutherstätten: Eisleben, Mansfeld, Magdeburg, Wittenberg	Pflanzen und Tiere des Nordens (klimatischer Einfluß), Teich, Fluß (Saale), Meer	Witterung u. Großbetrieb	Acker, Wiese, Wald: Dreiseit. Grundstücke: Kongruenzsätze. Trapez. Unregelmäß. Fig. Wagenrad: Kreis, Zylinder	Die sog. bürgerlichen Rechnungsmethoden und Arten. [Hartmann, Der Rechen-Unterricht. Teupser, Wegweiser zur Bildung heimatl. Rechenaufgaben. Leipzig 1899. Teupser, Rechenhefte: Dresdner Rechenhefte 1901]	
VIII. Schuljahr 32 Std.	Entfernung und Größe der Gestirne, Das Meer, Gezeiten Vulkanismus	Die übrig. außereurop. Erdteile. D. Deutsche Reich u. seine Kolonien. (Kulturgeographie)	Leipzig und Erzgebirge	Obstgarten. Der Mensch. Naturgeschichte der Kolonien	Geistige Seite der Kulturarbeit. Der Verkehr	Baumstamm: Kegel, Kegelstutz. Pythagoräischer Lehrsatz. Quadratwurzel: Kugel, Elipse		



An den Jordanquellen. Aus Löhr, Volksleben im Lande der Bibel.

Religion

David und sein Zeitalter. Von Prof. Dr. B. Baentsch. 8⁰. 176 S. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Das Buch ist ein wohlgelungener Versuch, die Gestalt des Königs David vor den Augen des modernen Menschen wieder aufleben zu lassen .... Allen Freunden kulturgeschichtlicher und religionsgeschichtlicher Betrachtungen sei es bestens empfohlen. Es eignet sich außer zum Selbststudium auch zum Vorlesen in Haus und Vereinen."

Kirchliches Wochenblatt. Nr. 46. 11. Jahrgang.

Die babylonische Geisteskultur. Von Prof. Dr. H. Winckler (vergl. Geschichte).

Die Poesie des Alten Testaments. Von Prof. Dr. E. König. 8⁰. 164 S. Geh. Mk. 1.— In Originallbd. Mk. 1.25

„Der Verfasser ist in den Geist des A. T. wie wenige eingedrungen. Rhythmus und Strophenbau schildert er zuerst, charakterisiert sodann die alttestamentliche Poesie nach Inhalt und Geist, gruppiert sie nach den Seelentätigkeiten, denen sie ihre Entstehung verdankt, analysiert die epischen, didaktischen, lyrischen und dramatischen Dichtungen des A. T. und führt in die Volksseele des Judentums ein."

Homiletische Zeitschrift „Dienet einander." 1907.

Volksleben im Lande der Bibel. Von Prof. Dr. M. Löhr. 8⁰. 138 Seiten mit zahlreichen Städte- und Landschaftsbildern. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„... Verfasser gibt auf Grund eigener Reisen und genauer Kenntnis der Literatur eine Charakteristik von Land und Leuten, schildert das häusliche Leben, die Stellung und das Leben des Weibes, das Landleben, das Geschäftsleben, das geistige Leben, und schließt mit einem Gang durch das moderne Jerusalem .... Wer die Eigenart und Bedeutung des heiligen Landes kennen lernen will, wird gern zu diesem empfehlenswerten, flottgeschriebenen Büchlein greifen." (Ev. Gemeindebote. 5. Jg.)

Das Christentum. Fünf Vorträge von Prof. Dr. C. Cornill, Prof. Dr. E. von Dobschütz, Prof. Dr. W. Herrmann, Prof. Dr. W. Staerk, Geheimrat Prof. Dr. E. Troeltsch. 168 S. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Die vorliegenden gedankenreichen und inhaltsschweren Vorträge ... beabsichtigen die Entwicklung der israelitisch-christlichen Religion als einen geschichtlichen Werdeprozeß im Leben des menschlichen Geistes zu schildern." Prof. Dr. H. Holtzmann, Baden. Deutsche Lit.-Ztg. Nr. 49. 1908.

Inhalt: Israelitische Volksreligion und die Propheten. Griechentum und Christentum. Judentum und Hellenismus. Luther und die moderne Welt. Die religiöse Frage der Gegenwart.

Christus. Von Prof. Dr. O. Holtzmann. 8⁰. 152 Seiten. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Mit einer wunderbaren Ruhe, Klarheit und Überzeugungskraft faßt H. die Stücke zu einem abgerundeten, einheitlichen Bilde zusammen, die für die Jesusforschung bedeutsam waren und als ihr Reinertrag bezeichnet werden können." K. Koch. (L. Bl. z. Pd. Ztg. 07.)

Aus dem Inhalt: Das Christentum in der Geschichte. — Volk und Heimat Jesu. — Quellen des Lebens Jesu. — Glaubwürdigkeit der drei ersten Evangelisten. — Geschichte Jesu. — Das Evangelium Jesu. — Der Sünderheiland. — Die Glaubenstatsachen des Lebens Jesu. — Erlöser, Versöhner, Messias.

Paulus. Von Professor Dr. R. Knopf. 8⁰. 127 Seiten. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Die große Gestalt des Paulus, der, alle seine Mitarbeiter in den Schatten stellend, im Urchristentum aufragt, bildet den Gegenstand dieses Bändchens. Nach einer Einführung in die Quellen werden behandelt: 1. Paulus vor seiner Bekehrung; 2. die Bekehrung und die Anfänge der Missionsarbeit; 3. die große planmäßige Weltmission; 4. die Gefangennahme in Jerusalem und die Überlieferung über die letzten Lebensjahre des Apostels; 5. der Kampf, den Paulus mit den judaistischen Gegnern um sein Lebenswerk führen mußte; 6. Paulus und seine Mission; 7. seine organisatorische Tätigkeit an den Gemeinden; 8. Seine Theologie und Frömmigkeit.

Die evangelische Kirche und ihre Reformen. Von Prof. Dr. F. Niebergall. 167 S. Geh. M. 1.— In Origb. M. 1.25

„Ich wüßte nicht, wie diese zarte und schwierige Aufgabe glücklicher angegriffen und gelöst werden könnte, als es von Niebergall geschieht. Er hat den Theologen ausgezogen, als er die Feder ergriff, und doch verrät jede Seite die gründlichste Kenntnis der geschichtlichen Bedingungen und der gegenwärtigen Lage der Kirche. In seiner Schreibart paßt er sich völlig der Ausdrucksweise gebildeter Laien an und weiß die Probleme ohne alle technische Terminologie klar und plastisch zu bezeichnen. Die Formulierung hat oft etwas herzerfrischend Drastisches." Erich Foerster. Die christliche Welt. Nr. 31. 1909.

„Durch diesen Inhalt ist das Büchlein unter der großen Flut von Schriften, die sich mit Kirche und Religion jetzt beschäftigen, augenblicklich einzigartig." Lic. Wielandt-Heidelberg. Heidelb. Ztg. 1. Dez. 1908.

Sabbat und Sonntag. Von Prof. Dr. H. Meinhold. 126 S. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Aus dem Inhalt: Der Sabbat in Babylonien und in Altisrael. Die Entstehung des jüdischen Sabbats in der babylonischen Gefangenschaft. Die Einführung des Sabbats in der jüdischen Gemeinde nach der Verbannung und seine Durchführung. Die Entstehung des Sonntages. Jesus und der Sabbat. Der Sabbat und die ersten Gemeinden. Paulus und der Sabbat. Die siebentägige Woche. Die Geschichte des Sonntags in der Kirche. Die alte Kirche. Die Kirche des Mittelalters. Die Reformation und der Sonntag. Der Sonntag in den reformierten Kirchen der nachreformatorischen Zeit. Der Sonntag in der lutherischen Kirche der nachreformatorischen Zeit.

Das Christentum im Weltanschauungskampf der Gegenwart. Von Professor Dr. A. W. Hunzinger. 154 S. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Welches sind die Gründe für die akute Weltanschauungskrisis der Gegenwart und welche Berechtigung ist ihr zuzusprechen? Diese Fragen werden in dem vorliegenden Werke klar und erschöpfend beantwortet. Nach einer historischen Einleitung, die die Entstehung der gegenwärtigen religiösen Krisis in ihren wesentlichen Motiven schildert, legt der Verfasser in scharfen Umrissen die Grundzüge der christlichen Weltanschauung dar. Es folgt sodann die kritische, theoretische und praktische Auseinandersetzung zwischen der christlichen und den hauptsächlichsten modernen Weltanschauungen, insbesondere mit der materialistischen und energetischen, den verschiedenen Formen der idealistischen und endlich der pessimistischen Weltanschauung. Den Abschluß bildet eine Rechtfertigung des Christentums gegenüber der modernen religionsgeschichtlichen Betrachtungsweise.

Philosophie und Pädagogik

Die Weltanschauungen der Gegenwart in Gegensatz und Ausgleich. Von Prof. Dr. C. Wenzig. 8⁰. 158 Seiten.
Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Ein vortreffliches inhaltreiches Büchlein, mit wissenschaftlich-philosophischer Strenge geschrieben, das infolge seiner leichtverständlichen Darstellungsweise von einem größeren Publikum mit Erfolg gelesen werden kann. Der Verfasser stellt sich die Aufgabe, die Entwicklung der verschiedenen Weltanschauungen historisch-kritisch zu beleuchten und zu zeigen, wie die Gegensätze in ihnen durch falsche Anwendung an sich richtiger Prinzipien entstanden sind."

J. Köhler. Archiv f. d. ges. Psychologie. Bd. XI. 2.

„In der vorliegenden Arbeit ergreift nun ein Meister philosophischer Darstellungskunst den Taktstock. Wir lauschen seinen Darbietungen, die uns innerlich bereichern an Welt- und Lebenskenntnis, hier Dissonanzen auflösen, dort ein harmonisches Weltbild gestalten. Mit psychologischem Rüstzeug bahnt uns Wenzig den Weg in die so verschlungenen Pfade der einzelnen philosophischen Systeme, die bei aller Divergenz doch schließlich einmünden in das Ziel: Verdeutlichung des Bewußtseinsinhaltes . . . . Das Bändchen sei bestens empfohlen." Pädagog. Zeitung. Nr. 4. 34. Jahrg.

Einführung in die Ästhetik der Gegenwart. Von Prof. Dr. E. Meumann. 8⁰. 154 Seiten.
Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Deshalb wird man eine so klar geschriebene kurze Zusammenfassung aller ästhetischen Bestrebungen unserer Zeit mit lebhafter Freude begrüßen müssen. Die gesamte einschlägige Literatur wird vom Verfasser beherrscht. Man merkt es seiner elegant geschriebenen Darstellung an, wie sie aus dem Vollen schöpft. Gerade für den, der in die behandelten Probleme tiefer eindringen will, wird Meumanns Werkchen ein unentbehrlicher Führer sein." Straßburger Post, 6. Dez. 1907.

„Es werden darin die Hauptprobleme der Ästethik und ihrer Methoden, nach denen sie behandelt werden, dargelegt. Jeder, der sich mit diesem Gegenstande befaßt, muß zu dem vorliegenden Buche greifen, denn eine Autorität wie Meumann kann nicht übergangen werden." Schauen und Schaffen, 2. Februarheft, Jahrgang XXXV.

Das System der Ästhetik. Von Prof. Dr. E. Meumann. 8⁰. Geheftet M. 1.— In Originalleinenband M. 1.25

Während der Leser in der „Einführung" die Hauptprobleme der Ästhetik und ihrer Methoden, nach denen sie behandelt werden, kennen lernt, gibt der Verfasser hier eine Lösung dieser Probleme, indem er seine Anschauungen in systematischer, zusammenhängender Form darlegt.

Einführung in die Psychologie. Von Prof. Dr. H. Dyroff. 139 S. Geh. Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Dyroff versteht es mit großem Geschick, aus den Forschungsgebieten der Psychologie diejenigen engeren Bezirke herauszuschälen, bei denen sich ohne innere Schwierigkeiten die bisher gewonnenen Grundbegriffe bewähren und alle theoretischen Fragezeichen an die Grenze abschieben lassen."
Max Ettlinger. Deutsche Literaturzeitung. Nr. 20. 1909.

„Das kleine Werk von Professor Dyroff, das seine Entstehung psychologischen Vorträgen im Zyklus der Bonner Volkshochschulkurse verdankt, kann als erste Einführung und Anregung jedem Unbewanderten empfohlen werden."
Fr. Berlage. Pädagog.-psycholog. Studien. Nr. 1. 10. Jahrg.

Charakterbildung. Von Privatdozent Dr. Th. Elsenhans. 8°. 145 S. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Die Abhandlung über Charakterbildung von Professor Elsenhans-Heidelberg kann zur Dyroffschen „Einführung in die Psychologie" als Ergänzung betrachtet werden, welche vom psychologischen Gebiet aufs pädagogische hinüberführt. Das Werkchen von Elsenhans ist aber auch ohne psychologische Vorkenntnisse durchaus verständlich und wird jedem Pädagogen eine Fülle von Anregungen bieten ..... Das Buch vereinigt in so einzigartiger Weise Reichhaltigkeit des Stoffes mit klarer und verständlicher Darstellung, daß jeder Gebildete, vor allem jeder Pädagoge, viel Genuß und Förderung aus der Lektüre gewinnen wird."
Pädagog.-psychol. Studien. No. 1. X. Jahrg.

Prinzipielle Grundlagen der Pädagogik und Didaktik. Von Prof. Dr. W. Rein. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Sich in den großen Problemen und Aufgaben des Lebens zurechtzufinden und zu ihnen eine feste gesicherte Stellung zu gewinnen, ist die Pflicht jedes denkenden Erziehers wie auch aller derer, die an der Volkserziehung im weitesten Sinne und im großen Zuge teilzunehmen sich genötigt fühlen. Ein Führer hierbei will das vorliegende Buch unseres Meisters der Pädagogik sein. Es geht im ersten Kapitel von der Unterscheidung zwischen Bildungsidealen und Erziehungsziel aus, knüpft im zweiten an den Streit zwischen relativer und absoluter Ethik an, um zu der Forderung zu gelangen, absolute Normen als Grundlagen und Richtlinien aufzustellen. Daraus wird im dritten Kapitel das Erziehungsziel entwickelt, das maßgebend für den Geist der erzieherischen Arbeit ist. Durch Beziehung auf den Begriff des Charakters geht die Schrift im vierten Kapitel auf eine übersichtliche Darstellung der Individual- und Sozialideen ein, und behandelt im fünften Kapitel: 1. den Glauben an den stetigen Fortschritt der Menschheit und 2. die Möglichkeit der Beeinflussung der Entwicklung der Jugend. Damit sind die theoretischen Grundlagen für die Erziehung und den Unterricht geschaffen.

Praktische Erziehung. Von Direktor Dr. A. Pabst. 8⁰. 123 S. mit zahlr. Abb. Geh. M. 1.— In Originalleinenband M. 1.25

„Vergnügt klappte ich das Buch zu — die Sonne hatte mir geschienen. Ich rate den Lehrern und Erziehern, die Schrift eingehend zu studieren. Die Reformbewegung auf dem Gebiete der Volksschule wird hier allseitig beleuchtet und klar dargetan, daß die Handarbeit ein notwendiges Glied aller gesunden Reformbestrebungen ausmachen muß. Ich wünsche dem Buche gute Aufnahme." Schweiz. Blätter f. Knabenhandarbeit. Nr. 11. 1908.

Aus dem Inhalt: Anfänge, Ziele, Macht und Grenzen der Erziehung. — Zögling und Erzieher. — Spiel und Beschäftigung. Kindergarten. — Die Schule. — Zeichnen, Handarbeiten 2c. — Erweiterung der Aufgabe der Schule. — Arbeitsschule. — Arbeitsmaterial der Schule und Hilfsschule. — Schule und Leben.

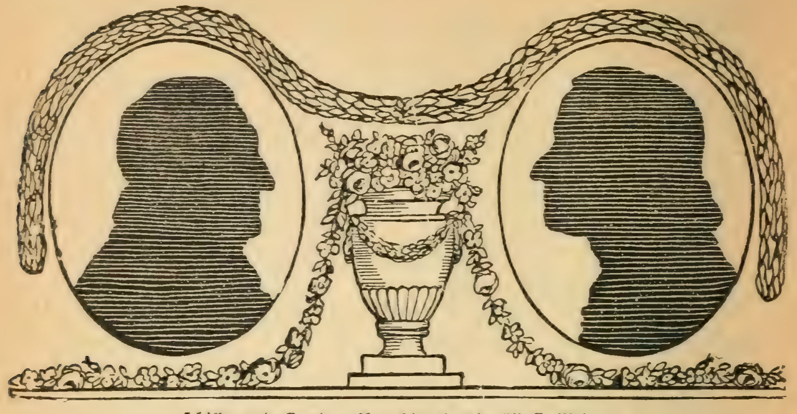
Rousseau. Von Prof. L. Geiger. 8⁰. 131 S. mit einem Porträt. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Der Verfasser zeichnet in fesselnder, leichter Gesprächssprache das Leben und Schaffen des großen Franzosen, geht besonders auch den Personen und Einwirkungen nach, denen Rousseau manche Idee zu einem Teil verdankt; seine Schriften werden in kurzen Hauptskizzen geboten, seine Stellung zu Theater und Musik gewürdigt, die Frauen aus R.'s Umgangskreis genauer betrachtet, ferner sein Leben in seiner Zeit und seiner Stellung zu den Größen jener Epoche dargetan. Kurz es ist ein echtes Volksbuch, das uns gefehlt hat, und wird eine Lücke in der Volksliteratur ausfüllen."

K. O. Leipacher. Die Hilfe Nr. 3. 1909.



Aus Pabst. Handarbeitsunterricht im „Manual Training Centre" einer Londoner Volksschule.



Schiller und Goethe. Aus Lienhard, Klass. Weimar.

Sprache • Literatur • Kunst

Unser Deutsch. Einführung in die Muttersprache. Von Geh. Rat Professor Friedrich Kluge. 8°. 152 Seiten. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„In jedem der zehn Essays erkennen wir den hervorragenden Gelehrten der hoch über der Sache steht, der überall aus dem Vollen schöpft und mit vollendeter Darstellungskunst die Ergebnisse ernster wissenschaftlicher Forschung in einer Form bietet, die jedem Gebildeten die Lektüre des Buches zu einer Quelle des Genusses macht." Südw. Schulbl. Nr. 2, 1907.

Lautbildung. Von Prof. Dr. Sütterlin. 191 S. mit zahlr. Abbild. Geheftet M. 1.— In Originalleinenband M. 1.25

„Jeder Lehrer einer lebenden Sprache muß sich wenigstens über die Grundtatsachen der Phonetik klar sein, wenn er eine richtige Aussprache der zu lehrenden Sprache in pädagogisch zweckmäßiger Weise seinen Schülern beibringen will ... Eine ganz vortreffliche Orientierung bietet nun Sütterlin mit dem vorliegenden Büchlein, das aus Vorlesungen für Lehrer und Lehrerinnen hervorgegangen ist. Der behagliche Fluß der mündlichen Rede vereinigt sich mit Klarheit und Anschaulichkeit der Darstellung, so daß auch der Fernerstehende mit Verständnis folgen kann. Fremdartige wissenschaftliche Ausdrücke werden möglichst vermieden, gut gewählte und oft amüsante Beispiele aus dem Deutschen und seinen Dialekten unterstützen die theoretischen Ausführungen." Marburg i. Harz.
Univ.-Prof. Dr. Albert Thumb. Frankfurter Zeitung. Nr. 339. 1908.

Der Sagenkreis der Nibelungen. Von Prof. Dr. G. Holz. 8⁰. 132 S. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Verfasser behandelt die über die ganze germanische Welt des Mittelalters, besonders über Deutschland und Skandinavien verbreiteten, vielbesungenen Erzählungen von Siegfrieds Heldentum und Tod, sowie von dem ruhmreichen Untergange des Burgundenvolkes durch die Hunnen. Entstehung und Weiterbildung der Sage werden geschildert, ein Einblick in die Quellen gewährt und die nordische wie germanische Überlieferung auf Form und Inhalt untersucht.

„Es ist ein Genuß, die beweiskräftigen und scharfsinnigen Ausführungen zu lesen." M. A. Lau. Schul-Museum, 4. Jg. Nr. 6.

Lessing. Von Geheimrat Prof. Dr. Werner. 159 Seiten. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Eine besondere Stärke des Buches liegt in seiner Anschaulichkeit, die durch geeignete, in ihrer Knappheit überaus geschickt gewählte Selbstzeugnisse Lessings, sei's aus den Werken oder Briefen, warm belebt wird. Man fühlt, wie der Darsteller überlegen mit seinem Stoff förmlich spielt, mit leisem ironischen Einschlag; man erfreut sich daran, wie er scheinbar tändelnd, induktiv eingekleidet, mit nachlässiger Grazie die Ergebnisse seiner Forschung entfaltet. Und das ist gerade recht lessingisch! .... Will man den Gesamteindruck dieses Lessingbüchleins zusammenfassen, so läßt sich dies am besten in die Hoffnung schließen, daß es sich als Muster eines populär-wissenschaftlichen Lebensbildes eines unserer bahnbrechenden Dichter und Denker aus bedeutungsvoller Zeit recht zahlreiche Leser und Freunde erwerbe."

Joh. Georg Sprengel. Frankfurter Zeitung. Nr. 339. 1903.

Das klassische Weimar. Von Friedrich Lienhard. 161 S. mit Buchschmuck. Geh. M. 1.— In Originalleinenbd. M. 1.25

„Und das Herz kann einem warm werden, wenn man die stilistisch glänzende Ausführung liest. Ein vielbelesener Literarhistoriker redet, aber man erkennt zugleich den aus den Tiefen eines abgeklärten Selbst schöpfenden Poeten. Ein billiges aber ganz wundervolles deutsches Hausbuch." Leipziger Neueste Nachrichten. 24. November 1908.

Aus dem Inhalt: Deutschlands geistige Mission. — Das revolutionäre und philosophische Jahrhundert. — Friedrich der Große. — Rousseau, Klopstock und die Gefühlsbewegung. — Lessing und die Aufklärung. — Herder und die Volkspoesie. — Von Kant zu Schiller. — Schiller. — Weimar aus der Vogelschau. — Schiller und Goethe. — Goethe. — Das klassische Ideal der Zukunft.

Heinrich von Kleist. Von Prof. Dr. H. Roetteken. 8⁰. 152 S. Mit einem Porträt des Dichters. Geh. Mark 1.— Geb. Mark 1.25

„Verfasser gehört seit langem zu den besten Kennern unseres großen Dichters .... Die in jeder Hinsicht von tiefem psychologischen Verständnis und feinem ästhetischen Empfinden getragene Darstellung sei hiermit allen Freunden unserer Literatur auf das wärmste empfohlen."

Badische Schulzeitung, 21. Dez. 1907.

Grundriß der Musikwissenschaft. Von Prof. Dr. phil. et mus. Hugo Riemann. 8⁰. 160 S. Geh. Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Ein phänomenales Büchlein — auf 160 Seiten eine zusammenfassende, in bewunderungswürdiger Übersichtlichkeit aufgerollte Darstellung der gesamten Musikwissenschaft, eine Enzyklopädie von nie dagewesener Konzentration eines ungeheuren Stoff- und Ideengebietes! Der berühmte Leipziger Musikgelehrte behandelt in dieser seiner erstaunlichen Arbeit den ganzen Komplex von Wissenschaften, die dienend oder selbständig bei ihrem Zusammenschluß die moderne Musikwissenschaft bilden . . . . Beiden, Musiker wie Musikfreund, kann Riemanns Grundriß der Musikwissenschaft als ein Buch von starkem Bildungswert nicht warm genug empfohlen werden." Hamburger Nachrichten, Nr. 30, 1908. F. Pf.

Beethoven. Von Prof. Dr. Herm. Freih. von der Pfordten. 8⁰. 151 S. Mit einem Porträt des Künstlers von Prof. Stuck. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Einen Wegweiser zu Beethovens künstlerischer und menschlicher Größe möchten wir dieses köstliche kleine Werk nennen. Es ist von einem geschrieben, dem es ernst ist mit der Kunst und der es verstanden, Beethovens titanische Größe zu würdigen. Der Leser findet hier nicht nur eine treffliche Charakteristik dieser gewaltigen Persönlichkeit, sowie eine kurze Erzählung seines Lebens, sondern vor allem eine wertvolle Einführung in seine Werke." Die Instrumentalmusik, Nr. 10, 8. Jahrg.

„Ein populär gehaltenes Buch über einen gewaltigen Stoff zu schreiben, ist nicht so leicht, wie vielleicht der Laie glaubt; um so mehr ist von der Pfordten zu beglückwünschen: es ist ihm gelungen, wirklich für Leser aus den verschiedensten Kreisen zu schreiben und dabei doch dem großen Stoff die Treue zu halten. Jeder Beethovenfreund, sowie jeder Freund der Kunst überhaupt kann seine helle Freude darüber haben." Dr. Egon v. Komorzynski. Die Musik. 1. Aprilheft 1908.

Mozart. Von Prof. Dr. Herm. Freih. von der Pfordten. 8⁰. 159 S. Mit einem Porträt des Künstlers v. Doris Stock. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Kurz, wir haben hier einen vortrefflichen Wegweiser zum Verständnis Mozartscher Kunst, der uns Mozarts Bedeutung nicht nur in historischer Würdigung, sondern in unmittelbarem Gefühlsverständnis erschließt und uns befähigt, ihn nicht nur als Klassiker zu bewundern, sondern auch als Menschen liebend zu besitzen." Die Schweiz. Nr. 23. 1908. 12. Jahrgang.

„. . . . . die wir allen denen auf das wärmste empfehlen, die des großen Meisters Kunst lieben und verehren, die ihm Stunden der Weihe und des Genusses verdanken. Sie ist eine der gediegensten Arbeiten von kleinerem Umfang, die uns auf diesem Gebiet bis jetzt unter die Hände gekommen sind." Nationalzeitung, Nr. 44, 1908. E. Th. M

Richard Wagner. Von Dr. Eug. Schmitz. 150 S. mit Porträt. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Als äußere Einteilung liegen dem Buche die Hauptperioden in Wagners Leben zu Grunde. Die fünf Kapitel tragen die Überschrift: Jugendzeit und Jugendwerke. Entwicklung zur Reife. — Hofkapellmeister in Dresden: Rienzi. Holländer. Tannhäuser. Lohengrin. — Im Exil: Wagner als Theoretiker. Der Ring des Nibelungen. Tristan. — Unter königlichem Schutz: Die Meistersinger von Nürnberg. — Die Bayreuther Festspiele: Parsival. — Durch psychologische, technische und historische Analysen sucht Verfasser seinen Lesern das Verständnis für des Meisters Werke zu erschließen. Nicht nur Wagner den Musiker, sondern Wagner den großen Dramatiker, dem sich Ton und Wort in gleicher Weise zur Verwirklichung seiner künstlerischen Ideen anbieten, weiß er uns nahe zu bringen, der in seiner genialen Doppelbegabung ein in der tausendjährigen Entwicklungsgeschichte unserer Kultur einzig dastehendes Phänomen ist.

Volkswirtschaft und Bürgerkunde

Volkswirtschaft und Staat. Von Prof. Dr. C. Kindermann. 8⁰. 128 S. Geh. M. 1.— Originalleinenbd. M. 1.25

Die theoretische und praktische Behandlung dieser Wechselwirkung gehört zu einem der wichtigsten Gebiete der allgemeinen Bildung; denn wir müssen ständig zu diesen Fragen Stellung nehmen, sei es von Berufswegen oder zwecks Ausübung der bürgerlichen Pflichten, in Parlament und Partei sowie sonst in der Öffentlichkeit. — „Welches ist die Stellung des Staates zur Volkswirtschaft im Laufe der Jahrhunderte? Wie arbeitet die Volkswirtschaft mit an staatlichen Zielen im allgemeinen und speziell im Etatswesen. Welches ist anderseits die Mitwirkung des Staates an der volkswirtschaftlichen Tätigkeit entweder direkt durch Eigenproduktion oder indirekt im Wege allgemeinen Ordnens und Pflegens, sowie durch Förderung der einzelnen Stände." Diese Fülle von Fragen wird hier in knappen, großen Zügen von einem einheitlichen Gesichtspunkte aus behandelt.

Politik. Von Prof. Dr. Fr. Stier-Somlo. 8⁰. 170 Seiten. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Wesen und Zweck, Rechtfertigung und typischer Wandlungsprozeß des Staates, seine natürlichen und sittlichen Grundlagen mit Hinblick auf geographische Lage, Familie, Ehe, Frauenfrage und Völkerkunde. Staatsgebiet, Staatsvolk und Staatsgewalt mit ihrem reichen Inhalt, Staatsformen und Staatsverfassungen werden geprüft und gewertet.

„Eine Fundgrube von unentbehrlichen, allgemein-politischen Kenntnissen, die dadurch an Wert gewinnen, daß alle seine Darlegungen ebenso leichtverständlich gefaßt sind, wie sie wissenschaftlich tief begründet sind!"
Regierungsrat Professor Dr. A. Lotz. Preuß. Verwaltungsbl. Jg. 28 Nr. 41.

Unsere Kolonien. Von Wirkl. Legationsrat Dr. H. Schnee, Vortragender Rat im Kolonialamt. 196 S. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Der Leser findet hier vor allem das vom wirtschaftlichen Gesichtspunkt Wesentliche, auf amtliches Material gegründete Angaben über den gegenwärtigen Stand der Besiedlung und der Plantagenwirtschaft, des Bergbaues, des Handels und der Eingeborenenproduktion, des Eisenbahnbaues, der Finanzen und der Verwaltungsorganisation unserer Schutzgebiete." Deutsches Kolonialblatt. Nr. 17. XIX. Jahrgang.

„Das klar und anregend geschriebene Buch ist hervorragend geeignet, weite Kreise in die Fragen unserer Kolonialpolitik einzuführen."

Kieler Neueste Nachrichten. 16. Aug. 1908.

Die Deutsche Reichsverfassung. Von Geh. Rat Prof. Dr. Ph. Zorn. 8°. 126 S. Geh. M. 1.— In Origb. M. 1.25

„Die vorliegende gemeinverständliche Schrift des hervorragenden Bonner Rechtsgelehrten macht den Leser in leichtfaßlicher klarer und prägnanter Darstellung mit dem Wesen der deutschen Reichsverfassung bekannt . . . Als willkommene Beigabe ist dem sehr zu empfehlenden, vom Verlage vorzüglich ausgestatteten und preiswerten Schriftchen ein kurzer Überblick über die Literatur des Reichsstaatsrechts angegliedert."

Literarisches Zentralblatt, Nr. 1, 1908.

„Es ist nicht eine nackte Zusammenfassung von Paragraphen und Grundgesetzen, sondern eine geschichtsphilosophische Studie über die Vorgeschichte des Reiches im Rahmen der Europäischen Entwicklung, über seine Aufrichtung, seinen Staatscharakter und seine Organisation."

Die christl. Frau. 11. Heft. 1908.



Lagerplatz Gams-Gams. Deutsch-Südwest-Afrika. Aus Passarge, Südafrika.

Unsere Gerichte und ihre Reform. Von Prof. Dr. W. Kisch. 8°. 171 S. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Ein prächtiges Büchlein, das Wesen und Aufgabe unserer Gerichte gemeinverständlich darstellt und zu den Reformfragen in so trefflicher, überzeugender und sachlicher Weise Stellung nimmt, daß ich es im Interesse des Ansehens und deren Organe gerne jedem Deutschen in die Hand geben möchte. Das Recht. Nr. 11. 1908.

Die Großstadt und ihre sozialen Probleme. Von Privatdozent Dr. A. Weber. 8°. 148 Seiten. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Das vorliegende Büchlein erweist sich als klar und fesselnd geschriebener Führer durch die Großstadtprobleme. Der Verfasser führt den Leser durch das Familienleben und die Wohnungen der Großstadt, bespricht die Arbeitslosigkeit und Großstadtarmut und schildert die Aufgaben, die auf dem Gebiete der Volksbildung und Volksgeselligkeit noch zu lösen sind. Die Darstellung ist streng objektiv, Licht und Schatten sind gerecht verteilt."

Dr. J. Moses-Mannheim.
Zeitschrift f. Schulgesundheitspflege. Nr. 5. 1908.

Der Mittelstand und seine wirtschaftliche Lage. Von Syndikus Dr. J. Wernicke. 8°. 122 Seiten. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

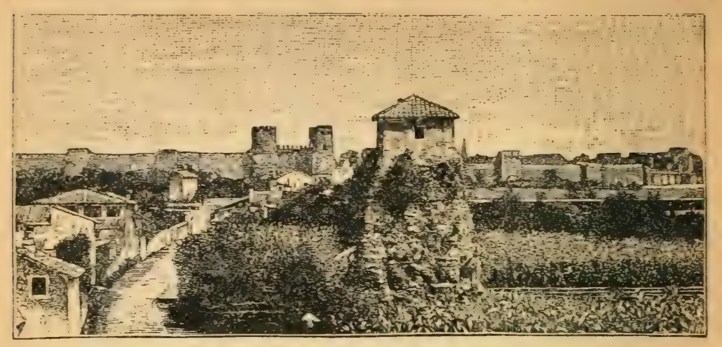
„In einem kleinen handlichen Bändchen . . . führt uns der sachverständige Verfasser in fast alle Fragen des Mittelstandes ein, die in den politischen und wirtschaftlichen Tageskämpfen zur Debatte stehen. Theorie und Praxis kommen dabei gleichmäßig zu ihrem Rechte. Wer sich über Lage und Statistik des Mittelstandes, seine Forderungen, seine Zukunftsaussichten, seine Entwicklung zum neuen Mittelstand und zahlreiche andere wichtige Probleme unterrichten will, dem gibt dieses praktische Büchlein erwünschten Aufschluß. . . . Wir können das Bändchen aufs wärmste empfehlen."

Whin. Die Hilfe. 20. Dezember 1908.

Die Frauenbewegung in ihren modernen Problemen Von Helene Lange. 8°. 141 S. Geh. M. 1.— Geb. M. 1.25

„Wer sich klar werden will über den organischen Zusammenhang der modernen Frauenbestrebungen, über die man so leicht, je nach zufälligen Erfahrungen, hier zustimmend, dort verdammend, urteilt, ohne sich zu vergegenwärtigen, daß eine die andere voraussetzt, eine mit der anderen in den gleichen letzten Ursachen zusammenfließt . . . der greife zu diesem inhaltsreichen, trefflich geschriebenen Buche."

Elisabeth Gnauck-Kühne. Soziale Kultur. Dezember 1907.



Römische Stadtmauer. Aus Diehl.

Geschichte und Geographie

Die babylonische Geisteskultur in ihren Beziehungen zur Kulturentwicklung d. Menschheit. Von Prof. Dr. H. Winckler. 8⁰. 156 Seiten. Geheftet Mark 1.— Gebunden Mark 1.25

„Das kleine Werk behandelt die Fülle von Material, wie wir es nunmehr zur altorientalischen Weltanschauungslehre besitzen, in übersichtlicher und zugleich fesselnder Weise; es wird jedem Leser, der sich für diese Fragen zu interessieren begonnen hat, ungemein nützlich werden."

C. N. Norddeutsche allgem. Zeitung. Nr. 287. 1908.

Kulturgeschichte Roms. Von Prof. Dr. Th. Birt. 164 S. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Nicht nur ein gründlicher Kenner der Antike, sondern auch ein feinsinniger Schriftsteller führt hier die Feder. Wir schreiten mit ihm durch die Straßen des alten Rom, begleiten ihn in die Bäder, die Tempel, die Theater und die Arena, wohnen rauschenden Festen bei und lernen so Leben jenes Volkes kennen, das so lange die Welt beherrschte.

Das alte Rom. Von Prof. Dr. E. Diehl. Mit zahlr. Abb. und Karten. Geheftet M. 1.— In Originalleinenband M. 1.25

Die Schilderung des Werdens, Blühens und Vergehens des alten Rom von seinen ersten Anfängen bis zum Ende des weströmischen Reiches geht von einer Würdigung der geologischen Beschaffenheit und natürlichen Gliederung des Bodens der römischen Campagna aus. Sie verfolgt die Gründung und das Wachsen der ältesten Siedelungen mit ihren Bauten und Kultstätten, zeigt wie im Verlaufe der Republik und des Imperium sakrale und profane Bauten erstanden, die in Zeiten harter Not den Göttern gelobt oder großen Männern zur Ehr, der Stadt zur Zier errichtet waren, und welche Schicksale sie im Laufe der späteren Entwicklung erfahren.

Grundzüge der Deutschen Altertumskunde. Von Prof. Dr. H. Fischer. 8⁰. 141 S. Geh. M. 1.— In Origbd. 1.25

„Wer künftig sich darüber unterrichten will, welches die Hauptfragen sind, die die deutsche Altertumskunde zu beantworten hat, welche verschiedene Unterfragen dabei zu berücksichtigen sind, der greife getrost zu Fischers Büchlein. Er wird hier seine Wünsche erfüllen können. Mit diesen Worten ist dem Buche eine Empfehlung erteilt, die man in der Tat sonst keinem anderen Werke der gesamten wissenschaftlichen und populären Literatur auf dem Gebiete der deutschen Altertumskunde zuteil werden lassen kann. Fischer hat Recht, wenn er in dem Vorwort betont, daß es eine andere Darstellung des ganzen Gegenstandes zurzeit nicht gibt . . . .“

Prof. Dr. Lauffer. Frankfurter Zeitung. Nr. 107. 1909.

Mohammed und die Seinen. Von Prof. Dr. H. Reckendorf. 8⁰. 138 S. Geh. M. 1.— In Originalleinenbd. M. 1.25

„Unter den in jüngster Zeit sich mit erfreulichem Fortschritte mehrenden Darstellungen der islamischen Anfänge für weitere Kreise nimmt dieses Buch eine ganz hervorragende und besondere Stelle ein. Es ist ein Versuch, die sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen, politischen und individuellen Grundlagen des beginnenden Islam zusammenhängend zu verdeutlichen. In fließender Darstellung, die die Lektüre des Buches zu einem wirklichen Genusse gestaltet, werden hier die Berichte der verschiedenen islamischen Quellen zum erstenmal in gedrängter, aber durchaus erschöpfender Weise zu einem farbenreichen Bilde geformt.“ R. Geyer. Wiener Zeitschrift f. d. Kunde d. Morgenlandes. Bd. XXI.

Die Kultur der Araber. Von Prof. Dr. J. Hell. 154 S. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Ein großzügiges Bild der gesamten materiellen und geistigen Kultur des Islam unter arabischer Herrschaft. Es werden geschildert: Die Kultur der Araber vor dem Islam. Die Keime der neuen Kultur im Werke Mohammeds. Die Bedeutung der Eroberungszüge für die kulturelle Befruchtung des Arabertums durch die Berührung mit den unterworfenen Kulturnationen usw.

Der Kampf um die Herrschaft im Mittelmeer. Von Priv.-Doz. Dr. P. Herre. 180 S. Geh. M. 1.— In Origb. 1.25

Verfasser geleitet den Leser durch die gewaltige Geschichte des Mittelmeergebietes von der ältesten Zeit bis auf die Gegenwart. Das Kommen und Gehen der Völker, die Ablösung der einen Herrschaft durch die andere und die in diesem Wechsel ruhende Bedeutung sind Hauptinhalt der Darstellung. Sie verfolgt nicht die Entwicklung des einzelnen Volkes, sondern richtet den Blick allein auf die allgemeine, den Gesamtraum überspannende Entwicklung und auf die sichtbaren und unsichtbaren treibenden Kräfte, deren Kampf die 4000jährige Geschichte erfüllt und den heutigen Zustand hat emporwachsen lassen.

Eiszeit und Urgeschichte des Menschen. Von Prof. Dr. J. Pohlig. 8⁰. 149 Seiten mit zahlr. Abbildungen. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Ein Bild der prähistorischen Eiszeit stellt der Verfasser vor unserem Geiste auf, wie es kürzer und einleuchtender dem Laien wohl selten geboten wurde .... Einfach im Stil und doch anregend genug, um selbst Menschen, die sich auf diesem Gebiete der Wissenschaft fremd und unbehaglich fühlen, fesseln zu können"

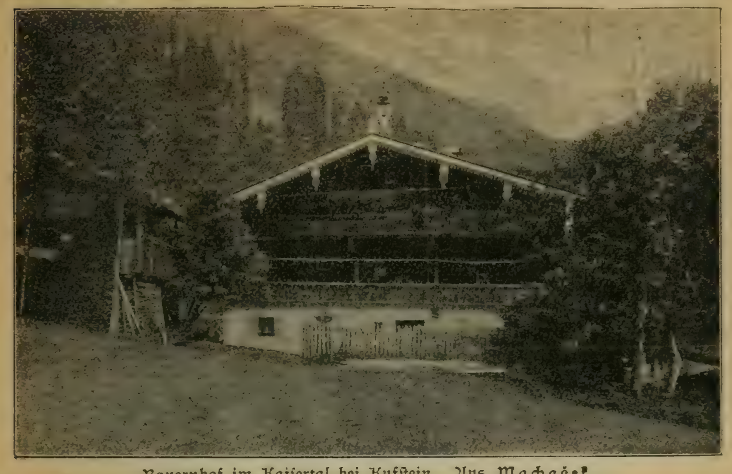
R. M. Schule u. Haus. 16. Jahrg. 14. H.



Die Polarvölker. Aus Byhan.

Die Polarvölker. Von Dr. H. Byhan, Abteilungsvorstand am Museum für Völkerkunde, Hamburg. 8⁰. 160 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geh. M. 1.— Originallbd. M. 1.25

Inmitten einer eigenen Welt haben sich bei den zirkumpolaren Völkern jahrtausende alte gesellschaftliche Anschauungen und Gebräuche erhalten, die uns der Verfasser hier auf Grund langjähriger Forschung und eigener Anschauung erzählt. Wir lernen die natürlichen Lebensbedingungen dieser Völker kennen, ihre soziale Stellung, Sitten und Gebräuche, religiösen Vorstellungen, rechtlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse, Werkzeuge und Waffen, Schmuck und Kleidung, Wohnung und Verkehrsmittel usw.



Bauernhof im Kaisertal bei Kufstein. Aus Machaček.

Die Alpen. Von Privatdozent Dr. F. Machaček. 8⁰. 151 S. mit zahlreichen Profilen und typischen Landschaftsbildern. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Es war keine geringe Aufgabe, den gewaltigen Stoff auf 151 Seiten zusammenzudrängen, aber der Verfasser hat sie glücklich gelöst. — Die Darstellung ist sachlich und wissenschaftlich und doch verständlich, die Sprache knapp und schlicht, doch entbehrt sie, namentlich bei der Schilderung landwirtschaftlicher Schönheiten, nicht die innere Wärme. Ein Meisterstück gedrängter, raumsparender Gliederung ist die übersichtliche Topographie der Alpen."

Hermann Ludwig. Frankfurter Zeitung. Nr. 354. 1907.

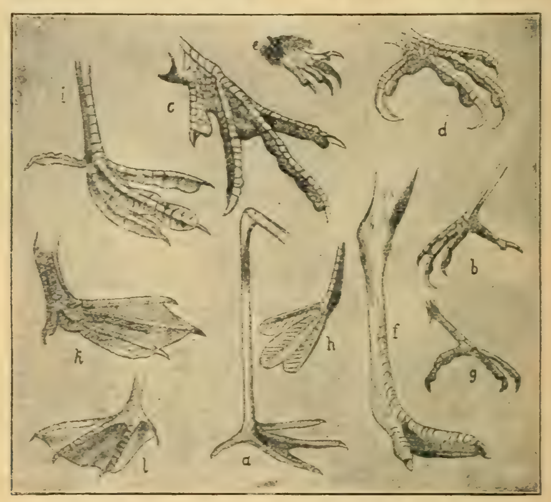
Naturwissenschaften • Technik Gesundheitslehre

Form und Bau des Tierkörpers unter dem Einfluß der äußeren Daseinsbedingungen. Von Priv.-Doz. Dr. Eug. Neeresheimer. 140 S. mit zahlr. Abb. Geh. M. 1.— In Origbd. M. 1.25

Verf. führt uns in großen Zügen ein in den inneren Bau, die Entwicklung und die Lebensgeschichte der Tierformen, legt den Bau der verschiedenen Organe, ihre Funktionen und die Gründe für ihre Gestaltung dar, so daß wir die Zweckmäßigkeiten in der Natur, die Anpassungen und die Lebensbedingungen der einzelnen Arten verstehen lernen.

Die Säugetiere Deutschlands. Von Privatdozent Dr. Hennings. 160 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Keine trockene Aufzählung von Namen und Daten, sondern eine lebensvolle, von biologischen Gesichtspunkten ausgehende Darstellung! Äußere Eigenschaften: Bewegung, Stoffwechsel, Fortpflanzung der wichtigsten Säugetiere Deutschlands werden an Hand zahlreicher Abbildungen geschildert und in ihrer Bedeutung für unsere Heimat gewürdigt.



Verschiedene Vogelfüße. Aus Neeresheimer.

Das Schmarotzertum im Tierreich und seine Bedeutung für die Artbildung. Von Prof. Dr. L. von Graff. 8°. 136 S. mit 24 Textfig. Geh. Mark 1.— In Originalleinenbd. Mark 1.25

„Der schon vielfach behandelte Stoff findet hier von einem Meister wissenschaftlicher Forschung eine ausgezeichnete klare Darstellung, wobei besonders die allgemeinen Fragen, soweit es der beschränkte Umfang gestattet, eingehend berücksichtigt werden."

Prof. Dr. R. Hesse (Tübingen). Monatsheft f. d. nat. Unterricht 1908. Nr. 6.

„Eine derartig klare und anziehende Schilderung des Schmarotzertums im Tierreich kann jedermann rückhaltlos zur Lektüre empfohlen werden, dem zoologischen Fachmanne nicht minder wie dem Laien und nicht zuletzt dem Arzte." V. Franz.

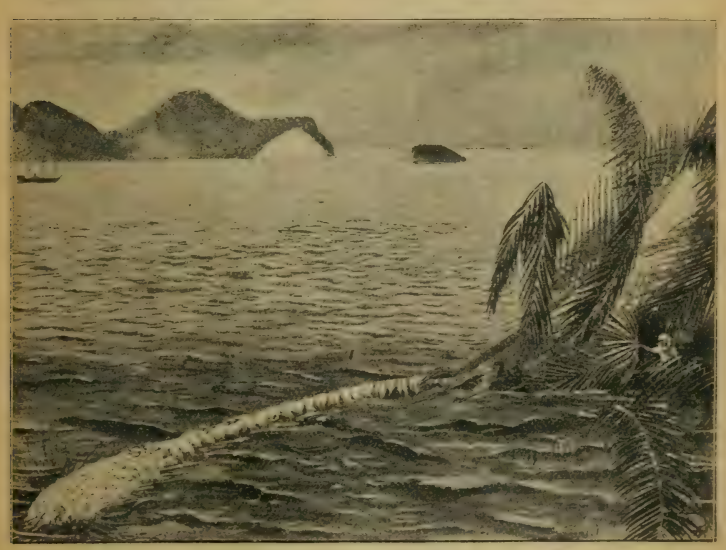
Naturwissenschaftliche Rundschau. Nr. 44. XXII. Jahrgang.

Pflanzengeographie. Von Dr. P. Graebner, Kustos am kgl. bot. Garten der Univ. Berlin. Mit zahlr. Abbildg. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

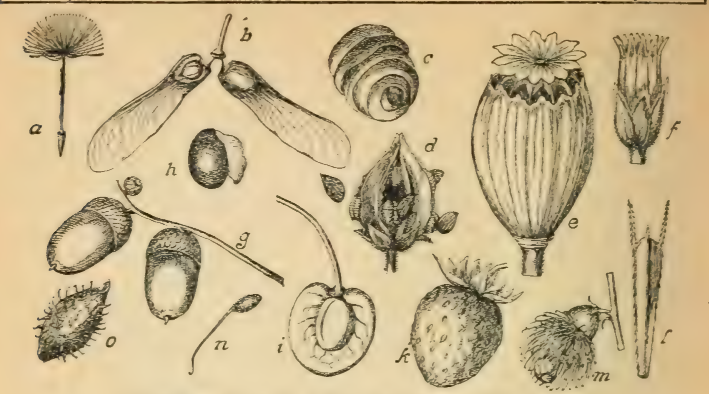
Aus einer knappen Darstellung des ganzen Entwicklungsganges der Pflanzenwelt leitet Verfasser die jetzige Pflanzendecke der Erde ab und schildert daran anschließend die jetzt auf diese Pflanzendecke wirkenden ökologischen Faktoren: Wärme, Feuchtigkeit, Boden usw., durch deren Zusammenwirken dann die eingehend besprochenen eigenartigen Pflanzenvereine Wüste, Steppe, Wald, Heide, Moor usw. zustande kommen.

Anleitung zur Beobachtung der Pflanzenwelt. Von Prof. Dr. F. Rosen. 155 Seiten mit zahlreichen Abbildg. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Mancher hat Interesse für die Wunder der Pflanzenwelt, aber um tiefer in sie einzudringen, fehlt ihm der Führer. Ein solcher will dies Büchlein sein. An Hand zahlreicher Abbildungen leitet es den Leser an, zunächst die Erscheinungen der niederen Pflanzen zu beobachten, um dann in biologisch-historischer Betrachtung zu den immer komplizierteren Formen der höheren Pflanzen überzugehen, so daß sich zugleich der Leser durch eigenes Studium das Gebäude seiner Naturanschauung aufzubauen vermag.



Schwimmende Palme. Aus Graebner.



Verbreitungsmittel der Früchte und Samen. Aus Rosen.
a Frucht eines Korbblütlers mit Pappus; b geflügelte Früchte des Ahorn; c Rollfrucht eines Schneckenklees (Medicago scutellata); d Frucht des Sauerklees (Oxalis), die Samen fortschleudernd; e Mohnkapsel (Papaver), oben geöffnet; f Kapsel des Hornkrautes (Cerastium), bei Regen geschlossen bleibend, bei trockenem Wetter geöffnet; g Eicheln (Quercus) werden von Hähern und Nagern gesammelt und ausgesäet; h Same des Schöllkrautes (Chelidonium) mit „Schwiele"; i Kirsche (Prunus avium) mit Fruchtfleisch und hartem Steingehäuse für den Samen; k Erdbeere (Fragaria vesca) mit fleischigem Fruchtboden, eine Scheinfrucht; l—o Häkelfrüchte: l Zweizahn (Bidens), m Odermennig (Agrimonia), n Nelkenwurz (Geum urbanum), o Spitzklette (Xanthium).

Phanerogamen (Blütenpflanzen). Von Prof. Dr. E. Gilg und Dr. Muschler. 172 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Das Bändchen bietet eine Übersicht über die wichtigsten Blütenpflanzen der ganzen Erde. In einer „Einführung" werden die wesentlichen Gesichtspunkte der modernen Pflanzenkunde eingehend behandelt. Hieran schließt sich das Kapitel über „Die Geschlechtsverhältnisse, Blüten, Frucht und Samenbildung". Der dritte und größte Teil des Bändchens bringt eine Schilderung der bedeutendsten Familien des Pflanzenreiches, nicht nur unserer einheimischen Flora, sondern aus allen Gebieten der Erde, soweit es sich um Nutz- oder Arzneigewächse handelt. Da auch der Zierpflanzen gedacht ist, dürfte sich das Werkchen auch für Gärtner und Blumenliebhaber jeder Art eignen.

Kryptogamen (Algen, Pilze, Flechten, Moose und Farnpflanzen). Von Prof. Dr. Möbius. 168 Seiten. Mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet Mark 1.— Gebunden Mark 1.25

„Wem es um eine kurze, aber sachgemäße Orientierung zu tun ist, dem sei das Büchlein bestens empfohlen." Apothekerzeitung. Nr. 70. 1908.

„Das Büchlein sei allen denjenigen, welche sich für diese niederen Lebewesen interessieren, seiner knappen und doch leicht lesbaren, verständlichen Schreibweise wegen angelegentlichst empfohlen."

Der Gartenfreund 1908. Nr. 10.



Blumentöpfe für Stecklinge eingerichtet. Aus Dannenberg.

Pflege der Zimmer- und Balkonpflanzen. Von Paul Dannenberg, Städt. Garteninspektor. 166 S. Mit zahlr. Abb. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Die klare, schlichte Darstellungsweise und der enorm billige Preis werden das Buch als Hausfreund in jeder Familie willkommen sein lassen. Lehrern und Lehrerinnen sei das Werk angelegentlichst empfohlen. Für jede Volks- und Schulbibliothek ein unentbehrlicher Ratgeber. Der Hausfrau wird es eine herrliche Weihnachtsgabe sein, von deren Studium die ganze Familie Nutzen ziehen wird."

C. Gdke. Preuß. Lehrerz. Nr. 290. 1908.

Befruchtung und Vererbung im Pflanzenreiche. Von Prof. Dr. Giesenhagen. 8°. 136 S. mit 31 Abbildungen. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Zwei prächtige kleine Bändchen (Giesenhagen und Graff), für deren Güte schon die Namen der beiden Autoren, bewährte Fachgelehrte, bürgen . . . Ich wüßte keine besseren Werke zu solchen Zwecken zu nennen."

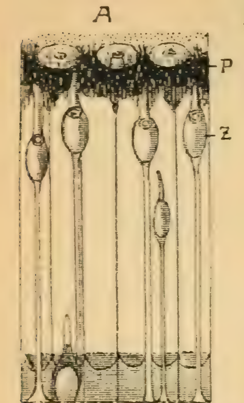
K. Blätter für Aquarien- und Terrarienkunde.

Die Bakterien und ihre Bedeutung im praktischen Leben. Von Privatdoz. Dr. H. Miehe. 8°. 144 S. mit zahlr. Abb. Geh. M. 1.— In Originalleinenband M. 1.25

Ihre Formen, Lebens- und Ernährungsweise werden eingehend behandelt und in ihrer Bedeutung für den Menschen betrachtet, sowohl als Helfer in der Natur und in der Industrie, wie als Feinde durch Verderben der Nahrungsmittel, Krankheitserreger usw. Ein Schlußkapitel zeigt die Mittel ihrer Bekämpfung.

„Eine sehr geschickte kurze Zusammenstellung, die allen, welche sich rasch über den gegenwärtigen Stand der Bakteriologie unterrichten wollen, bestens empfohlen werden kann."

Österreichische botanische Zeitschrift. Nr. 11. 1907.



Netzhaut des Froschauges. Aus Mangold.

Lebensfragen. Der Stoffwechsel in der Natur. Von Prof. Dr. F. B. Ahrens. 8°. 159 Seiten mit Abbildungen. Geheftet Mark 1.— Gebunden Mark 1.25

„Wissenschaftlich und populär zugleich zu schreiben ist eine Kunst, die nicht vielen gegeben ist. Ahrens hat sich als ein Meister auf diesem Gebiete erwiesen. Auch die vorliegende Schrift zeigt die vielen Vorzüge seiner klaren Darstellung und pädagogischen Umsicht. Ohne besondere Kenntnisse vorauszusetzen, behandelt er die chemischen Erscheinungen des Stoffwechsels und beschreibt die Eigenschaften, Bildung und Darstellung unserer Nahrungs- und Genußmittel. Das Buch kann aufs beste empfohlen werden."

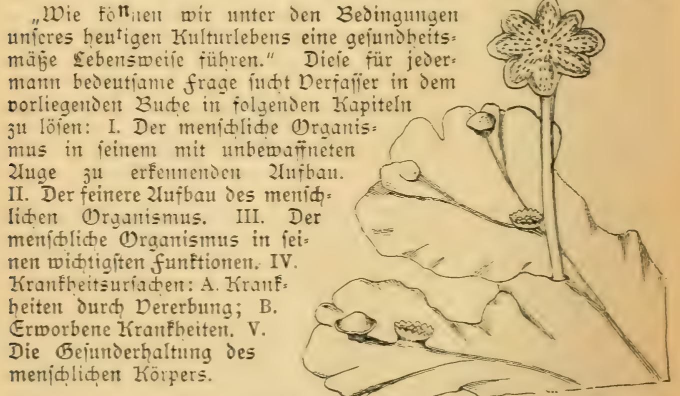
Chemiker-Zeitung 1908. 28. März.

Ein höchst reichhaltiges Material ist hier in wenigen Kapiteln zusammengedrängt, zeigt sich aber so klar und verständlich dargelegt, wie das nur zu leisten vermag, wer sein Gebiet auf das Vollkommenste durchdringt und beherrscht. Professor Dr. Edmund O. von Lippmann.

Die deutsche Zuckerindustrie. Nr. 42. XXXII. Jahrgang.

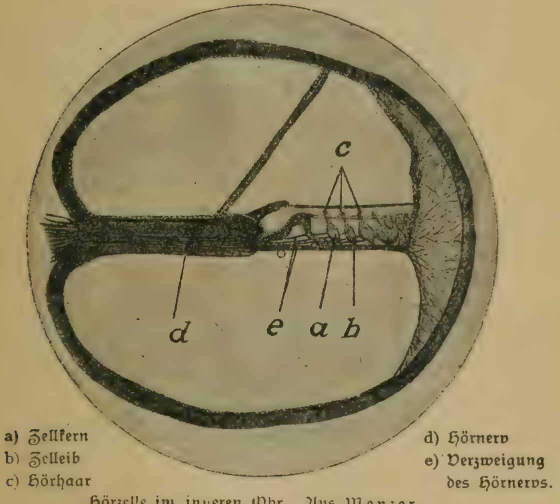
Der menschliche Organismus und seine Gesunderhaltung. Von Oberstabsarzt und Privatdozent Dr. A. Menzer. 163 S. mit zahlr. Abbildg. Geheftet M. 1.— In Originallbd. M. 1.25

„Wie können wir unter den Bedingungen unseres heutigen Kulturlebens eine gesundheitsmäße Lebensweise führen." Diese für jedermann bedeutsame Frage sucht Verfasser in dem vorliegenden Buche in folgenden Kapiteln zu lösen: I. Der menschliche Organismus in seinem mit unbewaffneten Auge zu erkennenden Aufbau. II. Der feinere Aufbau des menschlichen Organismus. III. Der menschliche Organismus in seinen wichtigsten Funktionen. IV. Krankheitsursachen: A. Krankheiten durch Vererbung; B. Erworbene Krankheiten. V. Die Gesunderhaltung des menschlichen Körpers.


Marchantia polymorpha. Aus Möbius, Kryptogamen.

Unsere Sinnesorgane und ihre Funktionen. Von Privatdozent Dr. med. et phil. Ernst Mangold. 8°. ca. 150 S. mit zahlr. Abb. Geh. Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Die Sinnesorgane sind die Pforten, durch welche die Außenwelt in unser Bewußtsein einzieht. Sie sind die Werkzeuge unserer Seele. Dies erhellt die Bedeutung des vorliegenden, die Ergebnisse der modernen Forschung verratenden, durchaus gemeinverständlichen Buches. Mit einer Würdigung der Sinnesorgane und Darlegung der Beziehungen zwischen Reiz und Empfindung werden im einzelnen eingehend behandelt: Das Sehorgan, das Gehörorgan, das Geruchsorgan, das Geschmacksorgan und die Hautsinnesorgane unter besonderer Berücksichtigung der physiologisch-psychologischen Zusammenhänge.

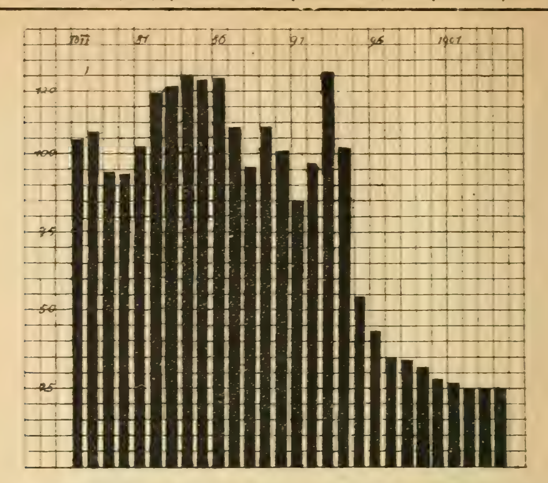


a) Zellkern
b) Zelleib
c) Hörhaar
d) Hörnerv
e) Verzweigung des Hörnervs.

Hörzelle im inneren Ohr. Aus Menzer.

Das Nervensystem und die Schädlichkeiten des täglichen Lebens. Von Privatdozent Dr. Schuster. 8°. 136 Seiten mit zahlr. Abb. Geh. M. 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Verf. belehrt in diesen sechs Vorträgen vortrefflich über den Bau des Nervensystems, über die Schädlichkeiten, denen es ausgesetzt und gibt beherzigenswerte Winke, es gesund zu erhalten. Von besonderem Interesse sind die Kapitel über die Schäden des Großstadtlebens und über Schule und Erziehung." Prager mediz. Wochenschrift. 1908. Nr. 16.



Sterblichkeit an Diphtherie und Krupp in den deutschen Städten mit mehr als 15000 Einwohnern auf je 100000 Einwohner berechnet. Aus Rosenthal.

Volkskrankheiten und ihre Bekämpfung. Von Privatdozent Dr. W. Rosenthal. — 168 Seiten mit zahlreichen Abbildungen und Diagrammen. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Es werden die verheerendsten und besterforschten Seuchen, Cholera, Pest, Typhus, Diphterie, Wechselfieber, Pocken und Tuberkulose nach ihren Ursachen, der Art ihrer Verbreitung und den erfolgreichsten Maßnahmen zur Verhütung und Heilung besprochen. Insbesondere wird die Mannigfaltigkeit der Übertragungswege, der Abwehrmittel und die Bedeutung öffentlicher, sozialer Maßregeln hervorgehoben. Aus diesen Erfahrungen werden dann allgemeinere Regeln abgeleitet und ein Überblick gegeben über die anderen, selteneren oder noch nicht so gut erforschten Infektionskrankheiten, die für Deutschland von Belang sind.

Die moderne Chirurgie für gebildete Laien. Von Geheimrat Prof. Dr. H. Tillmanns. 8⁰. 160 Seiten mit 78 Abbildungen und 1 farbigen Tafel. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Ein Buch wie das vorliegende kann der Anerkennung der Ärzte wie der Laien in gleichem Maße sicher sein. Es enthält genau so viel, als ein gebildeter Laie von dem gegenwärtigen Stand der Chirurgie wissen muß und soll, und es kann, wenn die darin enthaltenen Lehren auf fruchtbaren Boden fallen, dem Kranken nur Nutzen stiften."

Phil. klinische Wochenschrift. 1908. 3. Mai.

Die vulkanischen Gewalten der Erde und ihre Erscheinungen. Von H. Haas, Prof. a. d. Univ. Kiel. 8°. 146 S. mit zahlr. Abb. Geheftet M. 1.— In Originalleinenband M. 1.25

„Mit den vulkanischen Gewalten der Erde, ihren Ausbrüchen, Entstehungsursachen usw. macht uns in vorliegendem Büchlein der Verfasser bekannt. Das Buch ist sehr interessant geschrieben und mit zahlreichen wohlgelungenen Abbildungen versehen. Auch den heißen Quellen, den Thermen, widmet der Verfasser eine anschauliche Besprechung, so daß wir es auch denen, die hierüber eine gemeinfaßliche Darstellung wünschen, bestens empfehlen können." Vulkan. Nr. 25. VIII. Jahrg.

Das Reich der Wolken und der Niederschläge. Von Prof. Dr C. Kassner. 160 S. mit zahlr. Abb. u. Tafeln. Geh. Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Es wird zunächst gezeigt, wie durch Verdunstung Wasserdämpfe in die Atmosphäre gelangen, wie die Luftfeuchtigkeit gemessen wird, wie die Bildung von Nebel und Wolken vor sich geht, was deren Form, Farbe, Höhe und Geschwindigkeit bedingt und wie Bewölkung und Sonnenschein durch Messung bedingt werden. Mit der Niederschlagsbildung befaßt sich der zweite Teil des Büchleins; die Bildung des Regens, des Schnees, des Graupelns, des Hagels wird behandelt, eine Anleitung zur Berechnung und Messung der Niederschlagsmenge gegeben und die Niederschläge fördernder und hemmender Faktoren (Gebirge, Land, Meer, Wald usw.) untersucht. Karten zeigen die Verteilung der Niederschläge in den verschiedensten Erdteilen.



Schloßen gefallen am 2. Juli 1897 in Kärnten (5—13 cm groß).
Aus Kassner, Das Reich der Wolken.

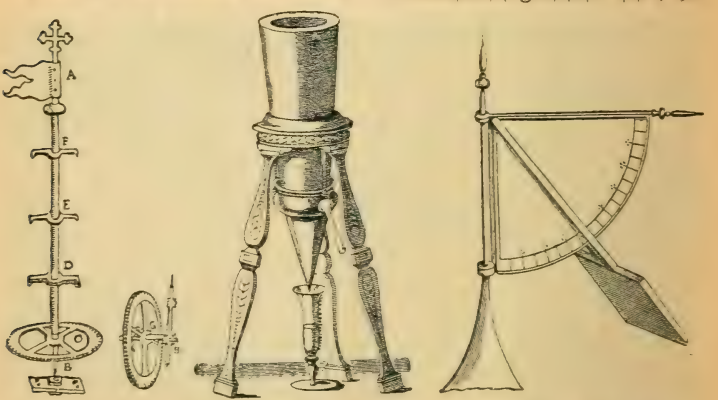
Das Wetter und sein Einfluß auf das praktische Leben. Von Prof. Dr. C. Kassner. 8⁰. 154 Seiten mit zahlr. Abb. u. Karten. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenbd. Mark 1.25

„Die kleine Schrift ist in klar fließender Sprache geschrieben, und der Inhalt bietet mehr als der Titel verspricht. Es werden nicht nur die Naturgesetze, auf denen sich die Witterungskunde als Wissenschaft aufbaut, sachgemäß durchgenommen, sondern es wird auch gezeigt, wie sich die Wetterkunde als Zweig der Meteorologie historisch entwickelt hat und welchen großen Wert sorgfältige Aufzeichnungen über den Verlauf der Witterung für das öffentliche und private Leben besitzen . . . Da man oft noch sehr irrtümlichen Auffassungen über den Wert der Witterungskunde begegnet, so ist dem kleinen inhaltreichen Werke größte Verbreitung zu wünschen . . .“

Naturwissensch. Rundschau Nr. 50. XXIII. Jahrg.

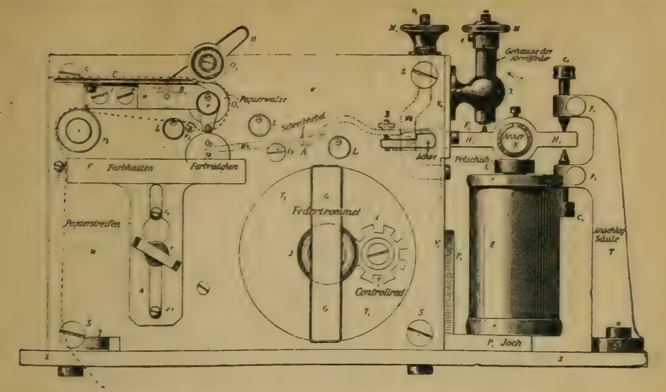
Die Elektrizität als Licht- und Kraftquelle. Von Privatdozent Dr. P. Eversheim. 8⁰. 129 S. mit zahlr. Abb. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

„Heute ist das Verwendungsgebiet der Elektrizität ein so außerordentlich ausgedehntes, daß wohl ein jeder mehr oder weniger mit ihr in Berührung kommt. Deshalb kann man es nur dankbar begrüßen, wenn auch dem Laien durch ein so klar geschriebenes Büchlein ein Einblick eröffnet wird und in großen Zügen die Grundbegriffe der Elektrotechnik dargelegt werden. . . . Die sorgfältig gezeichneten Abbildungen beleben die Darstellung.“ Elektrochemische Zeitschrift. Heft 7, 1907.



Im Hause ablesbare Windfahne. — Hygrometer des Großherzogs Ferdinand II. v. Toskana. — Windmesser von Hooke.

Aus Kassner, Das Wetter.



Morseapparat. Aus Hamacher, Telegraphie und Telephonie.

Hörbare, Sichtbare, Elektrische und Röntgen-Strahlen.

Von Geh. Rat Prof. Dr. Fr. Neesen. 134 S. mit zahlr. Abb. Geheftet M. 1.— In Originalleinenband M. 1.25

Eine Einführung in eines der wichtigsten und interessantesten Gebiete der Physik. Es werden behandelt 1. die Erscheinungen und Eigenschaften fortschreitender und stehender Wellen. 2. die akustischen Erfahrungen. 3. die Wellen, auf welche wir durch unser Auge aufmerksam gemacht werden, einschließlich der Wärmewellen. 4. die Hauptgrößen der Elektrizität wie Spannung, Strom, Widerstand, die Entstehung elektrischer Wellen und deren Benutzung in der drahtlosen Telegraphie. 5. Strahlenförmig sich ausbreitende Wirkungen, denen keine Wellen zugrunde liegen: Entladung elektrischer Spannungen in luftverdünnten Räumen, Kathodenstrahlen und Röntgenstrahlen. 6. die Wirkungen der radioaktiven Körper.

Einführung in die Elektrochemie.

Von Prof. Dr. Bermbach. 8⁰. 144 Seiten mit zahlreichen Abbildungen.
Geheftet Mark 1.— Gebunden Mark 1.25

„Wir freuen uns deshalb, daß ein so wichtiges Forschungsgebiet, dem auch die technische Industrie eine reiche Ernte verdankt, im Rahmen einer populär-wissenschaftlichen Sammlung die ihm gebührende Berücksichtigung gefunden hat. Der Verfasser hat es verstanden, gemeinverständlich zu schreiben. Von der Sprache der Mathematik wird fast kein Gebrauch gemacht. Um so größeres Gewicht wird darauf gelegt, dem Leser die fundamentalsten Gesetze verständlich zu machen . . . . die jedem Leser an Hand zahlreicher klarer Figuren einen Überblick und Einblick in die neueren Theorien der Elektrochemie und ihre Anwendungen geben und zu weiteren Studien anregen."

Zentralblatt f. Pharmazie und Chemie. Nr. 25, IV. Jahrgang.

Telegraphie und Telephonie. Von Telegraphendirektor und Dozent F. Hamacher. 8⁰. 155 S. mit 115 Abbildungen. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Dieser Leitfaden will, ohne Fachkenntnisse vorauszusetzen, die zum Verständnis und zur Handhabung der wichtigsten technischen Einrichtungen auf dem Gebiete des elektrischen Nachrichtenwesens erforderlichen Kenntnisse vermitteln, insbesondere aber in den Betrieb des Reichstelegraphen- und Telephonwesens einführen.

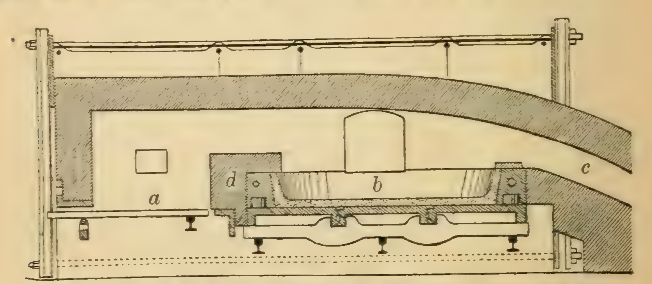
„Die Ausdrucksweise ist knapp, aber klar; die Ausstattung des Werkes ist gut. Laien werden sich aus dem Buche mühelos einen Überblick über die Einrichtungen des Telegraphen- und Fernsprechbetriebes verschaffen können." Elektrotechnische Zeitschrift. Heft 44. 1908.

Kohle und Eisen. Von Prof. Dr. Binz. 8⁰. 136 Seiten. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Das wirtschaftliche Leben und damit ein großer Teil unserer Kultur werden von Kohle und Eisen beherrscht. Die Notwendigkeit, sich über diese Gebiete zu orientieren, besteht darum für jeden, dem das Verständnis der treibenden Kräfte in der menschlichen Entwicklung Bildungsbedürfnis ist. Zum erstenmal hat Verf. deshalb versucht, in gemeinverständlicher Darstellung einen Überblick zu geben über die Gewinnung von Kohle und Eisen, wie über die von ihnen abhängigen Industrien des Lichtes, der Kälteerzeugung, der Produkte des Stein- und Braunkohlenteeres und anderer kleiner dahingehöriger Industriezweige.

Das Holz. Von Forstmeister H. Kottmeier, Doz. a. d. landwirtsch. Hochschule zu Berlin, Dr. F. Uhlmann u. Dr. B. Eichholz. Mit zahlr. Abb. Geheftet M. 1.— In Originalleinenband M. 1.25

Das Bändchen will den Leser einführen in die natürlichen und technischen Eigenschaften des Holzes, seine Gewinnung und Verwendung, sowie seine Bedeutung für den Welthandel und die Industrie.



Längsdurchschnitt durch einen Puddelofen. Aus Binz, Kohle und Eisen



Baumwollpreise für middling, amerikanisch, 1904/05.

Die Rohstoffe der Textilindustrie. Von Geh. Regierungsrat Dipl. Ingenieur H. Glafey. 144 S. mit zahlr. Abb. Geheftet Mark 1.— In Originalleinenband Mark 1.25

Das mit einer großen Zahl von Abbildungen ausgestattete Bändchen behandelt die natürlichen und künstlichen Rohstoffe der Textilindustrie nach ihrem Vorkommen, ihrer Gewinnung und ihren physikalischen Eigenschaften, mit besonderer Rücksicht auf ihre Bedeutung für die Textilindustrie und auf die seit einer Reihe von Jahren sich mit Erfolg geltend machenden Bestrebungen, unsere Kolonien für die Gewinnung der textilen Rohstoffe mehr und mehr zu erschließen.

Unsere Kleidung und Wäsche in Herstellung und Handel. Von Direktor B. Brie-Berlin, Prof. Schulz-Krefeld, Dr. Kurt Weinberg-Charlottenburg. 136 S. Geh. M. 1.— In Origb. M. 1.25

Eines der interessantesten Gebiete unseres wirtschaftlichen Lebens wird hier von ersten Kennern geschildert. Die anziehende Darstellung führt uns durch die Riesenbetriebe unserer ersten Konfektionsfirmen, und zeigt uns Industrie und Heimarbeit am Werke, die Ansprüche des modernen Menschen und die Launen der Mode zu befriedigen.

Wertvolle Geschenkwerke

Aus den Tagen Bismarcks. Politische Essays von Otto Gildemeister. Herausgegeben von der literarischen Gesellschaft des Künstlervereins Bremen. Gr. 8⁰. 232 S. m. einem Portrait Gildemeisters. Geheftet M. 4.40 In Originalleinenband M. 4.80

„... Aber es ist gleichwohl nicht die Form, die zumeist an diesen Artikel fesselt. Das Gewicht ihres Inhalts überwiegt durchaus. Sie begleiten die wichtigsten Hergänge in einer an großen Ereignissen so überreichen Zeit. Kaum eine der Fragen, deren Lösung über Wohl und Wehe unseres Volkes entscheiden sollte, bleibt unberührt, und von den Persönlichkeiten, die handelnd eingreifen, wird eine ganze Reihe wieder vor unseren Augen lebendig .... Wir wüßten kein Buch gleichen Umfanges, das so geeignet wäre, ohne Systematik politisch zu bilden und zu erziehen .... Sie reden zum Bürger, aber noch mehr zum Menschen; sie spenden staatsmännische Lehre, aber noch mehr Lebensweisheit. Sie holen ihre Vergleiche und ihre Belege aus all den weiten Gebieten der Bildung, die ihr Verfasser beherrscht. So spannen sie jeden, der für reiches und feines Geistesleben empfänglich ist."

Geh. Rat Prof. Dietrich Schäfer. Kölnische Zeitung. 16. Oktober 1908.

Deutsche Kaisergeschichte im Zeitalter der Salier und Staufer. Von Prof. Dr. K. Hampe. (Bibliothek der Geschichtswissenschaft.) 8⁰. 277 S. In Originalleinenband Mark 4.—

„Professor Hampe führt seine Leser auf die Höhen des deutschen Mittelalters, in jene Zeit, die noch heute wie wenige andere die Phantasie zu fesseln vermögen, in die Tage der ersten Salier, des Investiturkampfes, da Heinrich IV. nach Canossa pilgern mußte, in die Tage Barbarossas und Friedrichs II. Die Darstellung ist wohl berufen, in dem heutigen Gegenwartstreiben etwas von dem tiefinnerlichen Anteil wiederzuerwecken, mit dem unsere Väter sich in die vergangenen Zeiten deutscher Kaiserherrlichkeit versenkten." Hamburger Nachrichten. 25. Dez. 1908.

Die Vereinigten Staaten von Amerika. Von Prof. Dr. Paul Darmstaedter. (Bibliothek der Geschichtswissenschaft.) 8⁰. 248 S. In Originalleinenband Mark 4.—

„Prof. Paul Darmstaedter schildert den Werdegang und die Entwicklung der Vereinigten Staaten von Nordamerika sowie deren heutige Zustände und ihre Aufgaben für die Zukunft. Diesem Buche kann man uneingeschränktes Lob erteilen, es ist glänzend geschrieben und erschöpft in kurzer Darstellung das interessante Thema völlig. ... Gerade heute, wo dieses Land überhaupt für uns Europäer eine Bedeutung gewonnen, die es zu einem internationalen Faktor gemacht hat, muß ein solches Buch im höchsten Grade erfreuen, und wir wünschen deshalb auch der ganzen Folge bestes Gedeihen."

Univ.-Prof. Dr. Ottokar Weber, Prag.
Neue freie Presse. November 1908.



Marianhill. Aus Passarge, Südafrika.

Südafrika. Eine Landes-, Volks- und Wirtschaftskunde von Prof. Dr. Siegfried Passarge. gr. 8⁰. 367 Seiten mit über 50 Abbildungen, zahlreichen Profilen und 33 Karten. Geschmackvoll brosch. Mk. 7.20 In Originalleinenbd. Mk. 8.—

„Alles in allem genommen ist Passarges Werk das beste augenblicklich über Südafrika, seine Landes-, Volks- und Wirtschaftskunde als Ganzes geschriebene Buch. Es ist ein echt geographisches Werk im modernen Sinne."

Max Friedrichsen, Bern. (Deutsche Literaturzeitung. Nr. 3, 29. Jahrgang, 1908.)

„Unter Mithilfe der neuesten Beobachtungen, sowie unter Verwertung guter photographischer Aufnahmen hat der Verfasser ein überaus klares, auf der Höhe des heutigen Wissens stehendes Gesamtbild von Südafrika zu entrollen verstanden, das sicherlich Anklang finden wird. . . . . . So ist S. Passarge wie kein anderer lebender wissenschaftlicher Geograph vorgebildet und befähigt, ein kritisches Gesamtbild dieses an Bedeutung von Jahr zu Jahr wachsenden Gebietes zu entwerfen. Dazu kommen ihm seine ärztlichen Kenntnisse für die scharfe Erfassung der interessanten anthropologischen und ethnographischen Verhältnisse der Eingeborenen sehr zu statten. . . . . Man greife zu dem Buche selbst, das wohl niemand ohne Befriedigung aus der Hand legen wird."

Univ.-Professor Dr. Fritz Regel, Würzburg. (Frankfurter Zeitung, Nr. 312.)

„Wir dürfen Passarges neues Buch als wahren Schatzkasten und als Fundgrube für die neueste Belehrung über Südafrika betrachten."

Hamburger Fremdenblatt, 3. November 1907.